

التفكير النقدي في التعليم العالي

أربعة وثلاثون بحثاً حول أعمال العقل والابداع وإصلاح الفكر وتصحيح الذات

تأليف: د. هاشم مسور الأوزيكية
أكبر مكتبة رقمية

CRITICAL THINKING

تعريب:

مارتن بلويس

رونالد بلانيت

ترجمة

د. حسني عبد الرحمن الشيمي

أ. ياسمين حسني

د. عماد عبد العزيز جاب الله



التفكير النقدي في التعليم العالي
أربعة وثلاثون بحثاً حول أعمال
العقل والابداع وإصلاح الفكر وتصحيح الذات

هذا الكتاب ترجمة كاملة لكتابية

The Palgrave handbook of critical thinking in Higher education/
edited by Martin Davies and Ronald Barnett, New York; PALGRAVE MACMILLAN, 2015
628 pages, 24cm
Includes Index.
ISBN 978-1-349-47812-5 ISBN 978-1-137-37805-7 (eBook)
DOI 10.1057/9781137378057
1- Critical thinking—Study and teaching (Higher) I, Davies, Martin.

بتصريح من الناشر

حقوق الطبع العربية

التفكير النقدي في التعليم العالي: أربعة وثلاثون بحثاً حول إعمال العقل والابداع وإصلاح الفكر
ونصحيح الذات/ تحرير مارتن دافيس، ورونالد بارنيت: ترجمة حسني عيد الرحمن الشبلي،
عماد عبد العزيز جاب الله، باسمين حسني- ط1- القاهرة: المجموعة العربية للنشر
والتوزيع، 2021.

الأمة - الأمانة

تأجيرام مكتبة غواص في بحر الكتب



الناشر: المجموعة العربية للتوزيع والنشر
8 شارع أحمد فخري - مدينة نصر - القاهرة - مصر

تليفون: 23490242 (00202)

فاكس: 23490419 (00202)

الموقع الإلكتروني: www.arabgroup.net.eg

E-mail: info@arabgroup.net.eg

E-mail: elarabgroup@yahoo.com

تنويه هام:

إن مادة هذا الكتاب والأفكار المطروحة فيه
تمير فقط عن رأي المؤلف - ولا تعبر بالضرورة
عن رأي الناشر الذي لا يتحمل أي مسؤولية
قانونية فيما يخص محتوى الكتاب أو عدم
وفائه باحتياجات القارئ أو أي نتائج مترتبة
على قراءة أو استخدام هذا الكتاب.

حقوق النشر:

جميع الحقوق محفوظة للمجموعة العربية للتدريب
والنشر ولا يجوز نشر أي جزء من هذا الكتاب أو
اقتزائه ملابته بطريقة الاسترجاع أو نقله على أي نحو
أو بأية طريقة مسوالة كانت إلكترونية أو
ميكانيكية أو خلاف ذلك إلا بموافقة الناشر على
هذا كتاباً ومقماً.

التفكير النقدي في التعليم العالي

أربعة وثلاثون بحثاً حول
إعمال العقل والابداع وإصلاح الفكر وتصحيح الذات

تحرير

مارتن دافيس، ورونالد بارنيت

Martin Davis and Ronald Barnett

ترجمة

د. حسني عبد الرحمن الشيعي

د. عماد عبد العزيز جاب الله أ. ياسمين حسني

تأليف د. حسني عبد الرحمن الشيعي

المجموعة العربية للتدريب والنشر



2021



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ فَأَمَّا الزُّبْدُ فَغَدَبٌ جُفَاءً وَأَمَّا مَا يَنْفَعُ النَّاسَ فَبَيِّضٌ ۚ فِي الْأَرْضِ ۚ ﴾

صدق الله العظيم

(سورة الرعد، الآية 17)





هَذَا

إلى الذين يبتغون - بإخلاص -
رأب الصدع بين الأفراد والمجتمعات

المحتويات

1	مقدمة الترجمة
7	مقدمة
	مارتن دافيس ورونالد بارنيت
43	الباب الأول: ماذا يعني بالتفكير النقدي في التعليم العالي؟
47	الفصل الأول: التفكير النقدي: مفهوم عصري مبسط
	روبرت. ه. إنيس
71	الفصل الثاني: التفكير النقدي والمُتَحَاوِجَة في التعليم العالي
	ريتشارد أندراوس
93	الفصل الثالث: منهج للإنسان النقدي
	رونالد بارنيت
115	الفصل الرابع: إرادة التساؤل: المنقبة الرئيسة للتفكير النقدي
	بنيامين هامبي
133	الباب الثاني: تعليم التفكير النقدي
137	الفصل الخامس: تعليم التفكير النقدي: مخطط عملي
	كيث توماس وبياتريس لوك
157	الفصل السادس: تعليم التفكير النقدي: تحقيقاً للتعليم مدى الحياة
	هول جرين
181	الفصل السابع: تعليم التفكير النقدي باعتباره استعمالاً

- شارون بايلين وهارزك باترسباي
- 205 الفصل الثامن. العلاقة بين الملاحظات وبين التفكير النقدي
- ستيفس م لانو
- 225 الفصل التاسع التفكير النقدي المكثف نحو تربية تدريسية جديدة
- مينتون و ويدلاند، وكريس روبنسون، وبير أ ويليامز
- 251 الفصل العاشر التفكير النقدي في سياق التخصصات العلمية
- أنا جوير
- 273 الفصل الحادي عشر: استخدام خريطة النقاش في تحسين مهارات التفكير النقدي
- نيم فان جلدر
- 289 الباب الثالث: دمج التفكير النقدي في المناهج
- المصطل الثاني عشر العلاقة بين الانصباط الذاتي والمعرفة الشخصية في تكوين المحكم
- 295 النقدي. تطبيقات تربوية
- إريس هاردي
- المصطل الثالث عشر استخدام مخطط النقاش لتدريس التفكير النقدي في السنة
- 319 الجامعية الأولى
- مارالي هاريل ودانيال ويتزل
- 349 الفصل الرابع عشر المصائل والاستعلام معا . عبور المرحلة الانتقالية
- تراسي نول و جاستين كينجسيري
- المصطل الخامس عشر اختبار مقترح استراتيجي لاستخدام التفكير النقدي في تنمية
- 369 مهارة كتابة المقال
- سارة هامر وهيل عريصيث
- 393 الفصل السادس عشر وضعية الانتقادية في مرحلة الدكتوراه: مدخل بداعي
- 393 إيفا م. برودين

- 419 الفصل السابع عشر فعالية تعليم التفكير النقدي
دافيد هيدشوك
- 439 الباب الرابع التفكير النقدي عبر الثقافات
- انفصل الثامن عشر التفكير النقدي ومهارات التفكير في عيون الطلاب الجامعيين من
ثقافات مختلفة
- 443 إيمانويل مابلو، نكاشي كوسومي، ماسو كوياسو، ياموشي ميشينا، ويوكو تاناكا
- لفصل التاسع عشر التفكير النقدي من منظور محسب الثقافات: التفكير النقدي في
مواجهته تحديات السوق الثقافي
- 467 مها بالي
- انفصل العشرون السوق الثقافي التفكير النقدي وثقافته لموطنين الأصليين.
- 497 استكشف طريق دي اتجاهين
- شارون ك. نيرجوس وهنك هويجر
- 521 الفصل الحادي والعشرون تعليم التفكير النقدي والخصوصيات النصيبية
يو دويج
- 549 الباب الخامس: التفكير النقدي وعلاقته بعلم الإدراك المعرفي
- 555 الفصل الثاني والعشرون تربية المدركات العليا: ما بعد التفكير النقدي
جو واي ف لو
- الفصل الثالث والعشرون تطبيق علم الإدراك المعرفي على التفكير النقدي لدى طلاب
التعليم العالي
- 581 جامسون م. لودج، وإريس أوكوبور، ورويدا شو، ولوريل بيرتون
- الفصل الرابع والعشرون ما وراء الإدراك المعرفي والتفكير النقدي دعائم تربوية
- 607 بيتر إليرتون

635	الباب السادس: التفكير النقدي في الممارسة المهنية
	المصطلح الخامس والعشرون التفكير النقدي في ممارسة مهنة المحاسبة مفاهيم أرباب
639	العمل والعاملين
	سامنتا مني، آلان جوير، ريان وايج
	المصطلح السادس والعشرون التفكير النقدي لحياة المستقبل الوظيفية: إسأل حتى
677	تتعلم
	هرايزمسكا ترييد وسيليانا ماكوي
	المصطلح السابع والعشرون الانتقادية في طب العظام: استكشاف العلاقة بين التفكير
705	النقدي والعلاج الإكلينيكي
	ساندرا جرينس وبول ج. أورو
	المصطلح الثامن والعشرون إظهار التفكير النقدي مرئيا في التجارب البحثية لطلاب
729	المرحلة الجامعية الأولى
	أنا ويلسون، سورا هويت، ديبس هيجز، باميلا روبرتس
	المصطلح التاسع والعشرون استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في تحرير التفكير
755	النقدي اجتهد الفجوات الاجتماعية والتعليمية
	مانسي بومير
781	الباب السابع: الاتفاق الاجتماعية للتفكير النقدي
	المصطلح الثلاثون قول كلمة الحق لأصحاب السلطة التفكير النقدي في ضوء مبادئ
787	النظرية النقدية
	ستيفن بروكفيلد
	المصطلح الحادي والثلاثون هل تجاوزت العقبة الأولى؟ استكشاف مفهوم المواطنة
811	النقدية
	الماري كومستاندياس، مارجريت بلاكي، براندا ليهوفيتز، لان بيل، رودا
	ملجاس، صوفيا اوليميا روروكاكي، جيرت يويج

- 833 الفصل الثاني والثلاثون انبرية البصية التمكيز البصدي سلوكاً اجتماعياً
سنيفن كاودين و جوزام مينيح
- 856 الفصل الثالث والثلاثون لسلوكيات المعرفيه للتمكيز البصدي
إيسر مريس، نامالا تلاكاران، وكارل ماتون
- 881 الفصل الرابع والثلاثون التمكيز البصدي وتحقق لمؤطيه الوعبه
مونيكا قولمان وجيريت تسدم
- 897 الكشف الهجائي
- 907 المبرجمون في سطور
- 907 د حمسي عبد الرحمن الشيمي
- 909 د عماد عبد الحرير جاب الله
- 910 أ ياسمير حمسي

فهرس الأشكال

- شكل 1/0 مخطط محور حركة التفكير النقدي 28
- شكل 2/0 التفاعل بين الاستدلال النقدي، والخلمية الدائنية النقدية والتصرف النقدي 30
- الشكل 3/0 رسم تخطيطي لمحور حركتي التمكير النقدي والانتقادية 32
- الشكل 4/0 يوضح حركة التزبية النقدية (للمريد من التوصيح لهذا المخطط 37
- شكل 1/3 الكيسوية الماقدة في دمجا لدوائر الانتقادية الثلاث 97
- شكل 2/3 يوضح العلاقة بين المعرفة وفهم الذات ونصرفاتها في المسويات العليا للانتقادية 113
- شكل 1/5 مخطط عملي 144
- شكل 1/11 خريطة نقاش تعرض ترحيحات أن خريطة المماش ساعد على بناء مهارات التمكير النقدي 275
- شكل 1/12 طموحات المفكر النقدي 301
- شكل 2/12 يبين التفاعل بين عمليات الانصباط الداتي وخصائص البيئة وسمات الشخصية وسلوكياتها 303
- شكل 3/12 ما يحتاجه الطالب ليكون مفكرا نقديا 309
- شكل 1/13 مخطط نقاشي يعرض حوارا حول أهمية التفكير لنقدي 323
- شكل 2/13 يعرض نموذج توليس التخطيطي للمماطرة (1958,97) 326
- شكل 3/13 شكل يوضح " نموذج فريمان " B-F في إعداد مخطط لأربعة أنماط اساس من النقاشات تقتصم أكثر من إقاداتي 330
- شكل 4/13 نموذج تخطيطي لمريمان يتضمن نقاشا فيه العناصر الأساس لتمثيل دقيق 330
- شكل 5/13 النموذج التخطيطي لجامعة كاربيجي لأنماط المماطرة الأربعة 334

- شكل 6/13 مقارنة بين حصيلة كل من فئتي التكليف رقم 1 لما قبل الاختبار وما بعده للطلاب الذين تعلموا أو لم يتعلموا تخطيط المناظرة .. 341
- شكل 7/13 مقاربات بين حصيلة كل فئة من تكليف رقم 2 لما قبل الاختبار وما بعده للطلاب الذين تعلموا والذين لم يتعلموا تخطيط المناظرة. 342
- شكل 1/16 يظهر المحيط الشامل للانتماء في دراسة الدكتوراة 408
- شكل 2/16 الممهدات التعليمية للانتقادية في دراسة الدكتوراة 412
- شكل 1/17 يبين متوسط الحصيلة (الانحراف المعياري) الذي حققته عليه دراسة ماكماستر 427
- شكل 2/17 يبين متوسط الحصيلة (الانحراف المعياري) وفقاً لمخطط التعليمي 430
- شكل 1/24 التمثيلات الذهنية وتفاعلاتها أدلة لتشخيص التفكير 614
- شكل 1/28 يوضح المستويات الثلاثة لمضاريع أبحاث التخرج من المرحلة الجامعية الأولى 742
- شكل 1/29 مواقع التواصل الاجتماعي، وعملية التفكير النقدي 772
- شكل 1/33 السمات التوضيحية والمعرفي الدلالي 859
- شكل 2/33 السمات التوضيحية لمثال تأمل ناجح 862
- شكل 3/33 سمات النورس الدلالي ليوميات تأملية ناجحة 869

فهرس الجداول

24	جدول 1/0 مهارات التفكير النقدي
25	جدول 2/0 استعدادات التفكير النقدي
94	جدول 1/3 مستويات، ومجالات وأشكال للكمونة لمدية
	جدول 1/5 موجر للسمات (المناقب) الوطنية، المتصمة في مهارات التفكير
139	النقدي
140	جدول 2/5 موجر للاستعدادات المصاحبه للتفكير النقدي
141	جدول 3/5 موجر منابع المعرفة
151	جدول 4/5 قائمه مراجعه للمستويات الثلاثة للإبحار والاستعداد
374	جدول 1/15 متوالية التعلم والتعليم الشائعة
451	جدول 1/18 خلاصة إجابات الطلاب
682	جدول 1/26 نظرة طائره على الأنواع المختلفة لتفكير النقدي
711	جدول 1/27 مقارنه بين التفكير النقدي والمكر العلاجي
714	جدول 2/27 نماذج للممارسة المستخدمة في طب العظام
716	جدول 3/27 حواب التفكير النقدي في العلاج الطبي. مثال من طب العظام
741	جدول 1، 28 نماذج من نموع استجابات الطلاب لحواب مختلفة من مشاريعهم

مقدمة الترجمة

بقلم: كبير مترجمي الكتاب

بعد ما يقرب من ربع قرن من الزمن، وفي حضم الانشغال بالعمل الفكري - قراءه
ونحننا لفت انتباهي، بروع الاهتمام بقصيه التفكير النقدي، كأحد مقومات المجتمعات
العمية وتنامي ما لدي من مصادر دلت علاقة بالموضوع، واضمأت بمعي "الانهايم"
معظمي، حتى اذا ستوت لدي المفاهيم والأفكار النقدية الحديثة، بدأت أول اعمالي
المنشورة فيه بوفرة عيونها: "دور المعلوماتيين في تقييم وانتقاء المعلومات ومصادرها في
الموجة الحضارية الثالثة"⁽¹⁾ بعدها تلاحقت لدي مصادر المعلومات المتنوعة، لنخرج
عصارتها في كتاب اعثر - وقتي - هربد، في موضوعه بعنوان: المعلومات والتفكير النقدي،
والذي خرج الى النور عام 1998⁽²⁾ ولعل المقربين الثاليتين تلفيها الضوء على فعوى
ذلك الكتاب، وهدفه المنشود، حيث جاء فيه: "والتفكير الذي يعالجه درستنا الحالية
يتمثل في أن عصر المعلومات الذي نعيش نحديثه، يجعل من التقييم النقدي للأفكار
والمعلومات والمعارف مهارة عامة، أو إلزامية، لا تختص بها فئة من الناس، وإنما تعدو
إحدى المهارات الضرورية لأي إنسان في عصرنا، دلت الإنسان الذي يواجه قيما من
المعلومات، أينما حل - ووقعا كان." (ص 16) ومن ثم جاءت مناشدة الكتاب "استجابة
مؤسسانا بمختلف مستوياتها لهيئة العرض الممكنة لتكوين المرء، الذي يعرف كيف
يتلقى المعنوم وكيف يقيمه في دنها، أو بالتعرف على مصدرها وكيف يبي رأيا، أو يعالج
فضية جدلية وكيف يوازن بين الآراء وكيف يكشف الخلل فيما يساق من حجج أو

(1) قدمت في السدوه العلمية حول الاستخدام الآلي في المكتبات ومراكز المعلومات المصرية بين الحاضر
والمستقبل (20، 19 أكتوبر 1996) القاهرة

(2) حسني عبدالرحمن الشيمي المعلومات والتفكير النقدي ط1 القاهرة دار قباء، 1418هـ 1998م

تبريرات" (الصمحة نفسها)

وربما كان هذا ما حد، بي للاهتمام بإصدار طبعة جديدة منه وبينما كنت أعايش إتمام التعديلات أو الإضافات، إذا بي أحاط علما، بعزم جامعة القاهرة على تعميم مدرّس التفكير النقدي على طلابها، واهتمامها بتوفير أعمال فكرية، تأليما أو ترجمة في مقرره الدرامي. ومن ثم فقد طلبت من مشاركي في الترجمة، مراجعة أحدث الإنتاج الفكري في التفكير النقدي، وأسمرت نتيجة البحث عن عدد من الكتب والمقالات، أضعاف ما توفر لي حال إعداد كتابي المشار إليه قبلا، فأخذت في قراءة مستخلصات الكتب، وبعد قراءة فاحصة لها، قررت اختيار ترجمة الكتاب الذي بين أيدينا؛ لشموله من جانب، ولأنه يعالج التفكير النقدي في نطاق التعليم العالي، من جانب آخر، وبخاصة أنه يمكن النظر إلى الكتاب الأول، على أن معالجته أقرب إلى سياق تعلم التفكير النقدي في مراحل لما قبل التعميم الجامعي، أما الكتاب المترجم (العالي) فتوجهه يستهدف تقييم وضع التفكير النقدي في التعميم العالي وتطويره، كما أشرنا من قبل. وعندما توهّر لدي الكتاب، توهّرت على قراءة مبدئية له، فإذا به كتاب قدرت أنه - بدون مبالغة - خطير الأهمية، وهذا ما تشير إليه الأرقام التالية

- عدد الدراسات التي يحتويها: 34 دراسة
- عدد المؤلفين 67 مؤلفا
- عدد المقارات الممثلة فيه خمس قارات
- عدد البلاد عشرة بلدان.
- مشاركة أكثر من ثمانين مؤسسة

رؤيتنا للترجمة

من أن بدأت الدخول الحقيقي لمجال الترجمة، قبل حوالي ثلاثين عاما، وضعت نصب عيني أن أتعلّم أولا، وعندما يصل الإنسان إلى هذه القناعة، حيث ينحني جانبها، مرايا كثيرة للترجمة - رغم كريم مقصدها - يجعل التركيز على الاستفادة من المحتوى الفكري في ذاته، وتأمّل نهج أصحاب الأعمال الأصلية في تناول الأفكار واستمرار ذلك في حلّية المترجم، يتحقق في أفضل صوره، مع الكتب التي تمثل تحديا فكريا وقد قدر لي أن تنسم الأعمال التي أسهمت بترجمتها، بمثل هذه السمات. ولا شك أن آخرها، أي الكتاب الذي بين أيدينا،

يمثل نموذجاً جليلاً لذلك، والأفكار فيه، تستعصي على القراءة العابرة، وأيضاً لغته الخاصة به، ورغم أنها في الأبحاث جميعاً، له واحد هي الإنجليزية، إلا أن كلاهما، يكاد يستقل بتعريفاته وصيغه ومن هنا تنجد الحاجة إلى نثرٍ ذهني خاص، عندما ينتهي المرء من قراءة أحدها، ويبدأ هيماً يليه.

وقد يعجب كثير من القراء عندما أقر- راجياً (الصدق- أن هذه التفجيدات، أو الصعوبات هي التي مثلت لي (ويشاركي في الترجمة)، قدراً من المتعة، لم أحس به من قبل، لقد استمتعت أثناء قراءتي المبدئية، واستمتعت أثناء قراءتي المتعمقة، واستمتعت وأنا أراجع ترجمتي وترجمة مشاركتي. ولم يقتصر الأمر على ترجمة العمل، بل كتب أترجم نفسي أيضاً - إذاً صبح لتعبير- فالكتاب يركز في معظمه، على المراجعة الفاحصة للذات، وإن حدثت توصيفات متعددة مثل الانصباط الذاتي، والمصارحة (التغلية) الذاتية، وتجنب الاختيار الذاتي. إلخ. وهذا تقول متعة جديدة نتيجة للنثر الذاتي بهذه التوصيمات، بل وعمل على "عدوى" الآخرين بها (*)

التفاعل مع الترجمة الترجمة تعلمنا

إن لي موقفاً قد يكون شغفياً من الترجمة، يتمثل في اقتناعي، بأنها أهمل أسلوب لدراسة موضوع ما، لا عبودية لنص كما يرى البعض، ولا علو على النص كما يدعي آخرون، إنني أنظر إليها باعتبارها عملية تفاعل مع النص وبخاصة أن معظم ما مررت به من تجارب في الترجمة، كان لأعمال تأصيلية في موضوعاتها وبالمناسبة فقد رادني هذا معاشة للعمل- مرة أخرى- كمسعة.

أرهاصات الاهتمام بالتفكير النقدي

إن قيمة التفكير النقدي، الذي ناديت بالمهابة به منذ ربع قرن، قد يجلبها بوصوح، الأرهاصات التي بدأت تكثف الانتباه إلى الاهتمام به على مستوى العالم (الغربي) منذ حقبة السبعينيات فهي الولايات المتحدة، على سبيل المثال، حظي التفكير النقدي بتأييد

(*) من إيمي هيمس بعض خطي في مساجد باستشهادات -بغضابة النماذج التطبيقية منها- فالحكمة خالصة المؤمن. والتلاقي بين الفكر الموضوعي والإيمان أمر لا ليس فيه. ولست أدري من صاحب المقولة التي فهوها أن الرسالة (message) الأقوى هي تلك التي يحسبها القارئ وتنبثق منها أصيالاته

ملحوظ من الحريين الرئيسيين في الولايات المتحدة، وظهر ذلك جليا في بياني كل من الرئيسين. جورج بوش، وباراك أوباما إذ كان التفكير النقدي أحد الأهداف التي عبر عنها بوضوح تقرير أميركا 2000 (1991.40) وهو بيان عن السياسة التعليمية، حظي في مقدمته بتأييد بوش رئيس الولايات المتحدة في ذلك الحين. أما الرئيس أوباما فقد صمّر التفكير النقدي، كواحد من ستة أهداف رئيسة للتعليم (أو التربية) وذلك في خطابه عن حالة الأمة (2014) (1)

وإدراك الإحساس بأهمية التفكير النقدي يبدو متوَصِّعا في عالمنا العربي، فإسلا لا سكر الوجه الإيجابي لبدء تطبيق دراسة مقرر خاص به في جامعة القاهرة، وإن جاء متأخرا لكننا نأمل أن يؤخذ بضمم الجدية التي تؤخذ بها المقررات التخصصية المعتادة

رؤية مستقبلية

أما الرؤية المستقبلية التي نستشرها، من خلال التجربة الحالية، فيمكن النظر إليها من خلال ثلاثة مستويات أولا المستوى المردي، نعلما من هذا العمل أن المصبرة على قراءته كله، تلك القراءة المتفاعلة التي وصفتها من قبل، يمكن أن، تتساوى مع "دبلومة" في الموضوع أي في التفكير النقدي، الذي يمثل محور دراسات الكتاب، مصافا إليه إلزام، له قيمته، بالتخصصات ذات العلاقة

ثانيا: المستوى الجمعي، أن يحيا الدرس في أمتنا، أفرادا ومجموعات، السموكيات الفكرية الإيجابية التي رحر بها أبحاث الكتاب

ثالثا: المستوى البحثي من الحقائق التي تستدعي الانتباه والتقدير، على حد سواء. أن معظم الأعمال الفكرية في الكتاب، تعتمد على البحث الإمبريقي أو الحروري، الذي يستخدم في العلوم الاجتماعية (في مقاب البحث التجريبي الذي يستخدم في العلوم البحتة و التطبيقية على العناصر المدية) فمعظم هذه الأعمال، تحتوي على نسبة، كأنها معيارية، من التنظير، ثم تتبع بالجسم الرئيسي في البحث باختيار العينات، وجراء المقابلات، وغيرها من أدوات البحث المعروفة فهذه التجارب مما يمكن تسميته "تجارب مختبرية" يتم تعميم

نظيرتها على نطاق المجتمع الأوسع، لتشكيل العقل الجمعي، نوعي وإذا كانت هناك جهود مادية في مجتمعنا العربي. لمثل هذه الدراسات فيسبغى أن تأخذ حقها من التعريف والاعتراف والتطبيق وفي هذا الصدد، فإنه يستعد أن يكون أحد الأبحاث البارزة للكتاب الذي بين أيدينا. يقدم باحثة مصرية(*)، تأخذ مكانها ضمن هذه البضية من الباحثين، ويعبر بحجتها معبرا عن البيئة المحلية، ولتدول التسمية بشكل عام كك يمكن أن يكون محبوس هذا انكتاب المترجم مطلق للعديد من الدراسات التي تنطق "بما لديها من ثقافة نقدية إسلامية عربية، ور عبر عنها الكتاب بشكل غير مباشر، باستخدام لمناهج الحديثة لقد وقع في أحسنها هذا التصور، عندما كان عليها مقاومة التعليق، هنا أو هناك، على كم كبير من المحتوى، الذي يترجم (يعنى) القيم الراسخة لديها، دين ودين، وذلك توفيقا للخروج عن الهدف الرئيس للترجمة، من توصيل المضمون الفكري الذي لا ينحرف عن مقصود الكتاب، ولذا فإننا لم نتوجه إلى التعليق والتصوير إلا ما كان في مقام الضرورة

والحقيقة أن لدينا طموحا يمكن تحقيقه، من خلال نوعية معينة من باحثين، ذوي ثقافة عميقة وبخاصة، إلمام بالثقافة الإسلامية في عصور الانفتاح الفكري، ووعي مسير بالبيئة الاجتماعية والسياسية المعاصرة. في الاضطلاع بعمل موسع يبحث في التلاقي، بين القيم المبنية في لكتاب وبلب المكتوبة في ثقافتنا.

اعتراف بالفصل

كثير هم أولئك الذين أهدوا برائهم وبصانعيهم بداية بالأسناد المكرم محمود أحمد محمد -أخصائي المكتبات بالجامعة الأمريكية بالقاهرة- الذي وفر لنا النسخة المطبوعة من الكتاب، ومرور بأبناء، ويعصهم الآن رلاء، ممن أطلعوا على عيانت من الفصول المترجمة، وأهدوا بصانعيهم أو تفهيمهم، وهم وفق الترتيب الزمني لاطلاعهم الأساتذة والسكراتره إبراهيم بسيوني مدير عام مكتبة كلية الآداب، جامعة طنطا، وعبد الله عامر عضو هيئة التدريس بذات الكلية (ورم) عبد الله حمصي الباحث الزراعي، وسدان رياض الموجه الأول بالبرية والتعليم، وعبد المجيد عبد الله الموجه (أيضا) بالتربية والتعليم، وزين فورى محمد

(*) هذا بالي-التفكير النقدي من منظور مختلف الثقافات التفكير البشري في مواجهة تحديات التنوع الثقافي (الفصل رقم 19).

أستاذ ورئيس قسم المكتبات والوثائق والمعلومات ح الأزهري، ورصدا محمد البحار أستاذ ورئيس قسم الوثائق والمكتبات ك. اللغة العربية ج الأزهري بالمؤففة، ورمصار الصفقي الباحث التربوي والمعلوماتي، وهشام حليلة عبد العزيز (باحث دكتوراة في الرياضيات)، ولا أنسى أن أشكر مكررا، عبد الرحمن فراج الأستاذ يقسم المعلومات في آداب بني سويف، على دعمه لإعداد كتابي الأول (المؤلف) حول الموضوع، وهناك شكر خاص للدكتور عماد عبد العزيز، الذي قام فضلا عن مشاركته في الترجمة، بالتسهيلات اللازمة للحصول على حق النشر، وللباحثة باسمين حسني المشاركة الثانية، والتي أدرت جهودي في الترجمة والشؤون الحياتية الداعمة لها، وتحملت اعباء متعددة في وقت متزامن كما أشكر المجموعة العربية لتدريب والبشر، على ما بذلته من جهد في سبيل اخراج هذا العمل الصخم، في أفضل صورة ممكنة. ولعن هناك كثيرين جديرين بالشكر، لا أعرفهم، يأتي في مقدمتهم، قراء مجهولون يصيرون على الاطلاع على محتوى الكتاب وبخاصة من يُصحبونه بقراءة باقية، راجين بذكر عبد الله سبحانه أجرا لهم ولنا.

بقيت رسالة خاصة أوجهها لطالبي ورفلاني من أصحاب تخصصي الدرامي-أي المكتبات والمعلومات ووثائقي-أنه ماكان لي أن أنصدي نقضية "التفكير النقدي" لولا دراساتي للتربية وعلم النفس وإلمامي بالعلوم السياسية، وإعلامي الواسع نسبيا ومع ذلك، فإن عشقي للموضوع آتي من صلب تخصصنا ومصادره باللغة الانجليزية. وهو مايمثل - فيما نرى - شروفا للتخصص الذي لاعني له عن المكربات التي توجه وترشد ونؤسس للأبداع الذي تساعد التقنيات.

وقبل ذلك وبعده، لا أملك امام فصل ربي الكريم الذي أمد حياتي، ليكتمل هذا العمل إلا الدعاء

(رَبِّ أَوْفِ عَنِّي أَنْ أَشْكُرَ بِعَمَلِكَ الَّذِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَذِلَّ لِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادَتِكَ الصَّالِحِينَ) (المل 19)

د. حسني عبد الرحمن الشبيبي

كبير المترجمين والمحررين المسؤولين

المعادي الجديدة - بريد إلكتروني hsheemy@yahoo.com

مقدمة

مارتن دافيس ورونالد بارنيت

Martin Davis and Ronald Barnett

تساؤلات، وسياق، وتحديات

ماذا يصعب بالتفكير النقدي في نطاق التعليم العالي؟ وكيف نما البحث وامت
لدراسة فيه خلال العقود الأخيرة من الزمن؟ وما هو وضع الإنتاج الفكري فيه في وقتنا
الحالي؟ كيف يرتفع بمكاتب التفكير النقدي؟ وما هي توقعات التعليم اللازم اتباعها
لوصول إلى تلك الإمكانيات؟ وما السر في الاهتمام بهذا الموضوع الآن؟ تلك هي الأسئلة
المفتاحية الدافعة للعمل الذي بين أيدينا. إننا نتخرج من إطلاق أوصاف مثل: شامل أو
كامل أو نهائي ولكنا نعتقد في داب الوقت إذا أخذنا العمل في مجمله - أن الوصول
الذي يحتويه نقدم معاً نظرة متوازنة للمفاهيم المعاصرة للتعليم العالي على مستوى
العالم. إننا، أيضاً، نرى أن الحاجة ماسة إلى هذا الكتاب، وبحاول أن نضع أسسنا لهذا
الإدعاء بين يدي القارئ من خلال هذه المقدمة

بديهة لابد أن نقر بأن السياق الذي نتعامل معه سياق معقد بمضي مساراته في
اتجاهات مختلفة، وكل منها يحاول البعثة على الآخر فأولها إحساس وبخاصة في خليج
الباسميك كما نلاحظ في الصين ومعها أقطار اسبوية أخرى - أن التفكير النقدي لم يجد إلا
اهتماماً صحيحاً عبر عقود بل قرون. فقد وقع التربويون هناك تحت تأثير تركيبة مشابكة
من الفكر الكومونوشوسي والاتجاهات الثقافية التي تنطو إلى المعلم باعتباره صاحب
سلطان وله طرقه الذاتية (الحمية)، في نقل المعرفة، بوجهه شعور بأن دور التعليم هو
المساعدة في بناء الشخصية ذات الهوية أو الشخصية القومية

ومع ذلك فقد شهدت العقود الأخيرة نمواً في الإحساس بأن التحديث، يتطلب في مواقف كثيرة، أن يطرح فيها الطلاب تساؤلاتهم، إذا كان للتعليم العالي أن يستثمر كامل إمكانياته في إعادة تشكيل المجتمع يلي ذلك (ثاني المسارات) إحساس موار وبخاصة في الدول التي نشأت حديثاً في أفريقيا وجنوب أميركا، وأيضاً نهدو بوصوح، في دول الشمال المتقدمه ، أن التفكير النقدي مكوّن ضروري للوصول إلي مواطنين ذوي بصيرة نقدية وثالثها أنه يجري - وبخاصة في الولايات المتحدة - اهتمام بأن لطلاب في عموم التعليم العالي لا يتلقون ما يكفي لسمية قدراتهم الناقدة فقد ساد اهتمام من نوع آخر، وبخاصة مع نشوء الجامعة "الإستثمارية" *the entrepreneurial* وتبي مبادئ اقتصاد السوق في التعليم العالي، بصميم علي رفع مستوى نوع من المهارات يتلاءم بشكل أوضح مع متطلبات الاقتصاد العالمي. وعلي سبيل المثال فقد لوحظ في الولايات المتحدة واستراليا أن التفكير النقدي روي من النقاش العام، مع ارتفاع صوت "الوظيفية" *employability* أي متطلبات شغل الوظائف.

هذه المتغيرات نظرت عبداً من الملاحظات، لعلها، تحديداً، أن التفكير النقدي أصبح يلقي اهتماماً علي المستوى العالمي، إلا أن وجوده قد يكون - لأسباب مختلفة - هشاً، وأن نفسه يخفض لطيف من الأغراض متغيرة في ذاتها

وفي الماضي نظر إلى التفكير النقدي علي أنه علامة مميزة لمن أتم دراسته في التعليم العالي. والحقبة أنه كان يوجد ربط معتبر بين المفهوم الليبرالي لفكرة الجامعة وفكرة التفكير النقدي. إذا أن الجامعة تحديداً قامت بإتاحة مساحة يمكن للعقل فيها أن يدرك ما لديه من قدرة ليكوّن أحكامه الخاصة المؤثقة والآن عندما أصبح التعليم العالي مشروعاً عاماً، وتضاعفت قيمته الاقتصادية، فقد فتح ذلك الباب أمام السؤال حول ما إذا كان يمكن أن يكون للتفكير النقدي قيمة اقتصادية؟ وإذا كانت الإجابة بالإيجاب، فما هي الشئ لتتحقيق ذلك؟ وساء علي ذلك، تستطيع القول بأنه يسو أن فكرة التفكير النقدي تلقى تأييداً واسعاً داخل المجتمع في بعض الأحيان، ومن ثم تبقى الحاجة إلى إعادة تشكيله لكي تكون قيمته الإجتماعية أكثر ظهوراً للعيان.

ما الذي يقوم به هذا الكتاب

كتاباً هذا يحمل بأكثر من درامة لتفكير النقدي سواء من حيث الماهيم او من حيث ما يختص به من مهارات. فهناك كتب كثيرة قامت بهذه المهمة بالفعل (راجع أحد الأمثلة الحديثة عند مون Moon 2008) وهناك من المتخصصين من قاموا أيضاً بتحرير 'عمال حول الموضوع جرى تأليفها، تبحث، على سبيل المثال، في التفكير النقدي وإمكانية تعميمه (Norms, 1992)

ما هذا الكتاب فيقوم بالدراسة لأحاصه لتطبيق التفكير النقدي بصمة عامه، ثم لتطبيقه. بعد ذلك، في التعليم العالي، وكما سرى، فإن معالجة الفكر البشري في لتعليم العالي أقرب لنا آراء تنقسم بالاختلاف العميق، يصل إلى حد الخصام بين الدراميين والباحثين أندين فكروا ملياً في الموضوع.

إن للكتاب الذي بين أيدينا أربعة أهداف

- 1 جمع الأبحاث الرتيسة (المصحية) أو مخاربات من بصوص مصاحبه في المجال
- 2 الماء الصوء بعدها على ما تم إيجاره من 'عمال دور حول التفكير النقدي في سياق التعليم العالي على وجه الخصوص
- 3 عرض (في هذه المقدمة) لمطرة طائر حول الإنساح المكري في الموضوع، ثم
- 4 استشاره مرند من الأهمام والحوار حوبه

وبقد كب عبد اختيار المسهمين، على وعى كامل بأن التفكير النقدي في التعليم شأن عالمي ذو جمهور سوقع له أن يكون بالملايين

إن جميع التربويين في كل المجالات لديهم، أو ينبغي أن يكون لديهم، اهتمام بالتفكير النقدي ومن المرجح أن يكون بؤرة اهتمام في التعليم العالي في رسنا هذا ولدا كما حريصين في تجميع بهذا الكتاب على نقاء مسهمين (مؤلفين) من أنحاء مختلفة، ومن كل المازات وكذلك من طيف من المجالات الموضوعية، وأيضاً إفساح واسع لوجهات النظر المتعددة وتحقيقاً لهذه الغاية يشتمل الكتاب على مؤلفين من خمس قارات وعشره اقطار وأكثر من ثمانين مؤسسة جمعوا الكتاب ثمرة حقيقه يمثل منتجاً عالمياً لجهود جماعية لعشرات من الدارسين

اعتبارات وتقديرات وبيشيات

تحتل عبارة "التفكير النقدي في التعليم العالي" معاني مختلفة بالدسبه لكثير من الناس فهل هي بروع للبحث عن الأخطاء؟ أم هل هي إحدى الطرق لتحليل الأفكار؟ وهل هي اتجاه أو استعداد أخلاقي؟ فتعليم تنمية القدرات الفكرية النقدية والمفهوم الماركسي للوعي النقدي يختلفان اختلافاً كبيراً عما يشعر أهل المطلق من تحديد الرائف من فقرات المصوص، أو ميمير المصالح من الطالغ وفقاً للقياس المسطقي ويمكن للتفكير النقدي أن يتضمن - في سياق التعليم العالي - مناقشات حول التزييه النقدية، وانتقادات سياسية لنور التعليم ووطنائه في الوفاء بحاجات المجتمع، وأساليب نقدية حفيمة للمعيج، وتنمية المواطنه، للباقة أو أي قصايا تربوية أخرى ذات علاقة تحمى الصفة المسماة بـ "نقدي" ويمكن أن تكون بمس القدر مهمة بتسمية المهارات لعامة في الاستدلال باعتبارها مهارة يمكن أن تكون لدى جميع الخريجين وعلى الرغم من نصاعف تلك التفسيرات ووجهات النظر، وبعد أكثر من أربعة عقود من تكريس العمل الدراسي أو البحثي، فإن مفهوم التفكير النقدي يظل مفهوماً مراوعاً، أكثر من أي وقت مضى. ويبين أن وليامز ريموند Williams Raymond كان موقفاً في وصفه بأنه "الأشد صعبة" (Williams 1976, 76).

إن التعريفات الفلسفية التقليدية لمفهوم التفكير النقدي لم تثر بالضرورة جدلاً في جميع الأعمال الدراسية التي تناولت التفكير النقدي. كما لم تشغل تعريفاته تركيزاً رائداً في مجالات مثل التربية النقدية أو البعد المخفف ولا يساعد تعدد هذه التعريفات المرء على بلورة اتجاه ما إراء المجتمع الذي يحيا فيه. كما أن التعريفات الفلسفية للتفكير النقدي لا تساعد بشكل مباشر - أو هذا ما يعتقد الكثر - على تكوين المواطن الناقد وقد تكون الخواص الجوهرية للتفكير النقدي هي التي ستظل دائماً راسخة في أنهارها لما نعنيه بـ "التفكير النقدي" مادام هذا التفكير في أساسه يدور حول مهارات من نوع معين. (مثل إقامة الحجة والاستدلال، وهلم جرا) ومع ذلك فليس التفكير النقدي معلقاً في هذه الدائرة. إذ تبدو تعريفات الفلسفة التقليدية عاجزة عن استشراف الدوائر الأوسع لبرامات التفكير النقدي كما تطبق في سياق التعليم العالي

إن أموراً في لممارسة الواقعية تبرز في هذه المواقف وهناك كتب أمريكية بعنوان: التعليم العشوائي القصير في الجامعات (2011) Academically Adrift limited Learning Campuses آثار اهتماماً واسعاً، ولقي من وسائل الاتصال تجاوباً ملحوظاً (مات كوبيس 2011، Mataconis, 2011؛ أعضاء إن بي آر NPR 2011، ريمر 2011 Rimer) وقد تبيعت الدراسة التي بي عليها الكتاب النمو التعليمي لمعدل مئزر 2322 ألف مئزر وثلاثمائة واثني وعشرين طالباً جامعياً في الفترة من 2005 إلى 2009 وأثبتت هذه الدراسة أن 45% من الطلاب لم يحققوا نمواً يذكر في تفكيرهم النقدي، أو في مهاراتهم الاستدلالية في خلال المسير الأوليين من الدراسة الجامعية وأن 36% منهم لم يحققوا، أيضاً، أي تقدم يذكر بعد السوا الأربعة للخروج (2011، Arum and Rosca) وعندما جرى اختيار للطلاب عقب دراسة مقرر في التفكير النقدي على مستوى الجامعة لم يستطع أولئك أن يميزوا بين الحقيقة والرأي، ولا استطاعوا أن يقدموا عرضاً واضحاً لرؤيته موضوعية لتفصيلين أو أكثر من التقارير المتعارضة، أو أن يحددوا النسب في مشكلة معرصة، دون أن يثاروا بالخطابة الحماسية أو الانبازات لعاطفية ولا شك أن هذه مجموعة نتائج مريجة، وتجعل افتراض أن تعليم التفكير النقدي، يجري علي قدم وساق، أمراً مشكوكاً فيه على الأخص فيما يخص الجهة الجامعية في أمريكا.

وربادة علي ذلك فإن تقريراً بديراً صدر عن مجلس من المنظمات الأمريكية من العام 2006 (2006، Casner-Lotto-And Benner) أوضح فيه المسؤولون عن التوظيف، الذين أجرى عليهم مسح، مجموعة المهارات المطلوبة في مواقع العمل خلال القرب الجديد، وإذا بأرباب العمل هؤلاء يضعون التفكير النقدي في رأس القائمة بل إنه جاء سابقاً على التجديد "innovation" و"تطبيق تقنيات المعلومات" ولا طلب منهم (أي من أرباب العمل) حديثاً أن يفهموا (خريجين - الذين التحقوا بالعمل - من ثلاثة أنواع من مؤسسات لتعليم هي مدارس الثانوي، وكلية السنوات الثلاث، وكلية السنوات الأربع، وأن يعرفوا عن أربابهم بوصفهم في عجز العدد منهم في التفكير النقدي قرن نسبة أرباب العمل الذين شهدوا بذلك بلغت 57.5%، 72.7%، 92.1% على التوالي (كوبير- لومو وير 2006) Casner-Lotto and Benner (2006) ويعني ذلك أن 92% من أرباب العمل

الذين شملتهم الدراسة؟ وصفوا حربي السنوات الأربع أنهم "عجزة deficient" في تفكيرهم النقدي. وقد بدا من هذه الأرقام أن أرباب العمل في الولايات المتحدة يحسبون تقديرهم لأهمية التفكير النقدي، حتى لو كان وضعه ضعيفاً في الحياة الأكاديمية أما في المملكة المتحدة، فإن مؤسسات التعليم العالي فيها قد تخطت الآن إلى حد كبير عن التفكير النقدي، وتحولت إلى مهارات "يعمى نعيمها" مثل "العمل الجمعي أو فرق العمى" و "التواصل" و "القيادة"، بها تلك السلسلة من المهارات التي يضطر المحاضرون إلى المرور عليها عرصاً كلما مرجوها في تدريسهم وهذا يصبح الطلاب سلعاً تعليمية تحويلية داخل مشروع استثماري صخم عوضاً عن مبدأ "التعليم من أجل التعليم" (Education News, 2013) وهنا يتضح ظهور نوع من التناقض في الحياة الأكاديمية الحديثة ففي الوقت الذي يحتاج التصنيع فيه إلى مزيد من التفكير النقدي، فإن الجامعات يقل اهتمامها - على الأقل في بعض البلدان - بتعليمه، رغم دعمها بتقدير أهميته ولعمى تشعر انه ليس من قبيل المصادفة أن الولايات المتحدة والمملكة المتحدة اللتين تعدان من الدول التي شهدت أكثر حركة في تسويق التعليم الجامعي، ودفعه قُدماً لخضوع الواضح للقيم الاقتصادية، هم نفس الدوليتين اللتين تواجه فيها مكانة التفكير النقدي مرحلة الخطر

ويأتي هذا في وقت تتواصل فيه أكثر من أي وقت مضى علاقة الجامعات على مستوى العالم - بعالم الأعمال وحلاصة القول إن الجامعات لم تشهد في تاريخها مثل هذه السرحة من التحالف مع القطاع الاقتصادي، وأنها (فيما يثير السخرية) لم تشهد هذا العجز في الوفاء باحتياجاته

لقد أصبح التفكير النقدي وتنمية مهاراته، ضمن أمور أخرى، أقرب إلى الهجران، كجزء من التحول نحو الجامعة الاستثمارية، وهناك تساؤل يُطرح حول ما إذا كان من الممكن تعليم التفكير النقدي، وهل هذا أمر يدخل في دائرة الجواب؟ وإجابة ذلك، بداية، موضع جدل، وهي تعتمد في جانب منها على مفهومنا للتفكير النقدي إذ يتوافق كثيرون على أن إدراك الحجة وبنائها هو تفكير نقدي - مثلها في ذلك مثل مهارات الاستدلال - لها قيمتها وأهميتها، بينما يوجد مستوى أقل من الاتفاق حول فكرة تعميمه

في غياب لتغير الاجتماعي والسياسي الحاسم (فيما يرى أصحاب التربية النقدية). وهناك آخرون لا يسعهم تعميم التفكير النقدي، بأي شكل من أشكاله وقد حاول الحرب الجمهوري في ولاية تكساس أن يمنع تعليم التفكير النقدي في المدارس (2012، Strauss) أما ماد بريند الحرب لجمهوري بأن يمنع ذلك بالبسيط؟ هذا لم يكن الأمر واضحاً أبداً. إذا أردنا أن نحدث نقداً ممنوعاً في قضية التعميم النقدي في التعليم العالي، فإن ذلك لا يمكن تحقيقه، إذا كان مفهومه ذاته يقسم الأوصية النظرية وتحديد المفاهيم. ومن المؤكد أن التفكير النقدي يظل "واحداً من المفاهيم الواضحة في التعليم الغربي الذي يجمع بالتوافق عليه ومع ذلك لا نعلم له على الفوصيف المناسب" (Barnett 1997)

ماذا علينا أن نفعل؟

إن الصورة كما نراها أنه على الرغم أن قضية التفكير النقدي في التعليم العالي نشأ أو ينبغي أن نشأ - بال كثيرين فربما نعالج في شكل "حبة بحنة" piecemeal fashion وفي ظل القيود أو الحدود التي يصعب التخصصات والمجالات الموضوعية (فلسفة علم اجتماع، علم نفس، تعميم تربوي، دراسات الإدارة الخ) ولا توجد إلا محاولات قليلة لتكوين رؤية كلية واسعة للموضوع. رؤيته سطر بإمعان في المكان الذي ينبغي أن يشغله التفكير النقدي في خريطة الدراسة الجامعية، والكيفية التي يجري بها تدريسه وتعليمه إنها إذن الحاجة الملحة إلى مزيد من الاهتمام بالتفكير النقدي، في المسح وفي الجامعة، وفي العالم من ورائها حتى يمكن أن تتجمع الممارسات (الطرق) الرئيسية لبدء تكوين جسم موحد بتخصص دراسة وتطبيقاً

وهناك مهمة أخرى، تحت أولوية بارزة ألا وهي تصميم نموذج للتفكير النقدي كما يمكن تطبيقه في التعليم العالي وقد بذلت جهود امتدت على مدار ما لا يقل عن أربعين عاماً في موضوع التفكير النقدي والمطلق غير الصوري (العالم) informal، والمهارات المطلوبة للتفكير النقدي السليم. وهذه الأمور تدخل في صلب تعليم التفكير النقدي (بمعنى أنها تهدف لتسمية المهارات التي يحتاج الطلاب إلى اكتسابها في تعليمهم العالي) وفي مقابل ذلك، لم يبدل إلا أقل القليل، فيما ينبغي أن يكون عليه تفكير الطالب نقدياً إزاء

العالم الأوسع، والسبل التي يمكن أن يساعد فيها التعليم العالي على تحقيق ذلك ولذا فإن تصميم نموذج للتفكير النقدي في التعليم، العالي يأخذنا نحو الوقوف على طبيعته وإمكاناته.

لا بد في البداية أن نقر أن الفلاسفة كان لهم نصيب كبير في الفكر الدائر في الأمر، وبخاصة أولئك الذين كرسوا أنفسهم لدراسة الاستدلال، والمحااجة (استخدام الحجج) وفلسفة العقل وكان من الطبيعي أن يربطوا بين التفكير النقدي بكيفية التحدي بالاستدلال بوعي وعمق. إن هذه المجالات المعترف بها ينبغي أن تتوافق مع مجموعته أخرى لها أهميتها الكبيرة ونعني بذلك ما هو المحتوى التعليمي الذي ينبغي تقديمه في عالمنا الحديث؟ وللإجابة على هذا السؤال، فإن هناك معسكرين يمكن تمييزهما، من المنظور التربوي. أولهما أولئك الذين شدّهم الاهتمام بقوة إلى تقديم التعليم للطالب كمرء، وثانيهما أولئك الذين يرون أن التعليم ينبغي تقديمه على أنه أحد السبل لتغيير المجتمع، أما نحن فنرى من وجهة نظراً أن محاولة تصميم نموذج للتفكير النقدي في التعليم العالي يوفق بين وجهات النظر المختلفة لم نجر من قبل ومن ثم فقد حاولنا توفير هذا الإطار في الصفحات التالية، لعلنا بعملياً هذا نقدم هذا النموذج أملين أن نتحدد من خلالها النقاط التي تتوافق فيها المواقف المتنوعة في التألف، بين بعضها البعض

ثلاث رؤى متنافسة:

هناك ثلاث رؤى أو وجهات نظر (أولها الفلسفية تلك التي عرضناها توأ في السطور السابقة) والتي تولي اهتماماً للتفكير الواضح واليقظ، ويشمل المسطق الصوري القياسي وغير القياسي، وكيفية الربط بين التفكير النقدي وبين استخدام اللغة في السياقات العامة، وكيف تشكل جزءاً من عملية الإدراك المعرفي في النظم المتطورة والقبالة للتكيف... وهلم جرا أما اهتمام المنظور التربوي - الرؤية الثانية - فإنه يصب بشكل رئيسي على النمو التربوي الأشمل لشخصية الطالب المرء وفي سبيل الوصول إلى هذه الغاية، فإنه معني بالسبل التي تحقق مكاسب على السطاق الاجتماعي الأوسع خارج الفصل، من خلال تنمية وتشكيل الاتجاه النقدي الاجتماعي. والرؤية الثالثة تخص

للمطور الاجتماعي الإيجابي - كما يمكن تسميته - وهو في ذاته استعداد وركيبة معقدة من المواقف، نابغة من اهتمام المرء بأنه يرى المجتمع نفسه قد تحول، وأن يرى غرس الاتجاهات النقدية للطلاب وقد مهد لتحقيق هذه العناية وهذا يشمل التزينة النقدية (بمعنى تعميم الطلاب تحليل مسالك التفكير وبمعنى فهم المشاركة السياسية) والمواطنة النقدية (أي غرس المواطنة النقدية بهم).

وكما سبى، فإن هذه لرؤى أو وجهات النظر الثلاث ليست متمصلة تماماً بأي حل من الأحوال فالحدود بينهما غير ملحوظة، ولذا نجد المعلمين، والباحثين، والدارسين، يتخذون جميع السبب التي تجعل مواقفهم عابرة لهذه الحدود، وعلى سبيل المثال، فإن علاج الفصل بين وجهتي النظر الأخيرتين - يعني المنظورين التربوي والاجتماعي، المشطرين - هو محال اهتمام لأرب النصدع المائل في جسد الجامعة الحديثة، وذلك بتركيزها على تنمية المهارات التقنية والاسعدادات العملية للخريجين، فضلاً عن النور الذي عاشته طويلاً باسهداف أعداد مفكرين نقديين ذوي بصيرة، يقرؤون الأمور جيداً هؤلاء اسدين بمنثور مكسباً له وره للمجتمع ككل (Daymon and Durkin, 2013). ومع ذلك فما زالت هناك ثغرات بين المنظورين وعند قيام أي كتاب يحاول القيام بمسح للفكر الجاري بالحظ الاهتمام بما يواجهه التربويون من مخاطرة يراها الفلاسفة مسخرة وبعبده، بسبب يرى التربويون أن اهتمامات الفلاسفة مخاطرة قصيرة النظر ومصللة ومن ثم فإن علي أي كتاب يتناول التفكير النقدي في التعليم العالي أن يتألف بمنظورين دون المسامح بشخصية كل منهما وكتاب هذا محاولة لمعل ذلك بالصبط

حركات التفكير النقدي

يرى ريتشارد بول (2011) Richard paul أن تطورات الوعي بالتفكير النقدي جاءت على ثلاثة موجبات مميزة، ولو أنها متداخلة، وقد بدأت في سبعينيات القرن الماضي، مع حركة بدأت لإدخال الملحق الفياضي والاسقراطي في منهج الدراسة، وهو إجراء انتشر بفضل الفلاسفة واهتماماتهم، وأكدت هذه الموجة على المهارات في كل من (1) تحديد البراهين (2) تقييم البراهين، ورأت أن الوقوف على البنية المنطقية وتقييمها، والاستدلال الرائف وتحاشيه، أمر يكاد يكون مطابقاً للتفكير النقدي.

إن مهارات استخدام الحجج والبراهين في منظور هذه الموجة أدت في نهاية الأمر إلى الهدف المرجح به، أي شتنة أفصح لمكرس نقديين. وعندما تأتي للتطبيق، فقد وجد مثل هذه التفكير أن من الأفصح أن ننسأه مؤسسات تُخصص له مقرات، نحتوي بشكل أساسي على برامج صممت لتفمية مهارات استخدام المنطق والاستدلال ومقارعة الحجة بالحجة وما لنا نشهد تأثير هذه الموجة في أيامنا هذه متمثلاً في وجود عدد من مقرات التفكير النقدي للجميع، وكذلك المنطق المستمراني يوم تدرسيها في مؤسسات تنشر في أنحاء العالم (ومخاصة في الولايات المتحدة)

وجاءت الموجة الثانية في ثمانينيات القرن الماضي، مع دخول اهتمامات أوسع، تتجاوز التفكير البصري كما نادى به الملاسفة وقد شملت هذه الرؤية التربوية على منطلقات من علم النفس المعرفي، والتربية النقدية، ومعالجة الأمر بطف ورؤى أخرى، وكذلك من مقاربات مجالات متخصصة للتفكير النقدي. (مثل التفكير النقدي عند دارمي إدارة الأعمال، وغيرها) بها إحد دائرة أوسع من النظر إلى التفكير النقدي باعتباره مقارعة الحجج ويعني بتفمية الطالب إيماناً (وليس مجرد أنه إدراكية) والتأكيد على أن النظر إلى التفكير النقدي يحيا بشرايين من الاتجاهات، والعواطف، والحدسيات، والكيونية الإنسانية والإبداع إلخ

ومع بروز التربية النقدية في هذه الفترة بأصولها في الطريقة، النقدية الأملانية، والتي خرجت من عيائها الماركسية والتحليل النمهي - فقد أتت لنا بتفسير للتفكير النقدي أوسع كثيراً مما قدمه المسطرون في الموجة الأولى فضطرب إلى التفكير النقدي باعتباره قضية أيديولوجية، غير معينة بصلاحيه موثوقيه الحجج أو الأدله وتطلق نقطة الاختلاف من أن مسطري الموجة الأولى أخبوا لفظ أو صفة "نقدي" على أنها تعني تحديد مواطر الصعف في بعض المقولات والحجج وتصحيحها أما التربويون النقديون، أو مسطرون الموجة الثانية فعلى النقيض من ذلك، حيث أخبوا كلمة "نقدي" على أن معناها تحديد جواب المعنى التي قد تكون غائبة أو كامنه [في بطن الشاعرا] وراء المقولة أو الحجة (kaplan1991 362) وهو اختلاف مهم، وقد يكون مسؤولاً في الغالب عن اختلاف المفهم لدى الدارسين مما ينتج عنه أن يتحدثوا في هذا المجال كل في واد

وثالث الموجات في حركته التفكير النقدي يعرفها بول (2011) Paul بأنها "توجه نحو الالتزام بتجاوز الضعف المائل في الموجبين الأولى والثانية (قوة أو إحكام بعير شمول في جانب، وشمول في غير قوة أو إحكام في جانب آخر) "وهو يرى أن هذه الموجة في "بداية نشأتها" ولكنه يرحح بأنها مستنصم نمية "نظرية" للتفكير النقدي ورخما يعطي للتاكيد الذي جرى في فترة ميكرو، على أن لبنة الرئيس أو الحجج، حقها من الإنصاف، وفي ذات الوقت لا تهمل لخصائص الإنصافية مثل العواطف، والعيال والإبداع، وهما تكمن قدرهما على أن يصحح إمكانيات تربوية أوسع داخل نطاق التعليم العالي

ويجد القدرى عرصاً لكل هذه الموجات يتخلل كثيراً من فصول هذا الكتاب ومع ذلك فلا يمكن لكثير من هذه الفصول أن يحار لأي منها تحديداً، وإنما نحتاج في معالجاتها التوجهات الخاصة بأكثر من موجة ولدينا أيضاً بعض الأوراق التي تمتح في معالجاتها على التفكير النقدي في ذاته ونحن نرى في إسهاماتها خطوة مواضعة نحو تطوير الموجة الثالثة

نحو نموذج للتفكير النقدي

إن من الواضح، من خلال ما قدمناه في العرض العام السابق أن أي توصيف لمكان التفكير النقدي في التعليم العالي يحتاج إلى إدراك عدة أمور، منها علي سبيل المثال، الكيفية التي تستوعب فيها مهارات التفكير النقدي في المناقشات التي تدور حول التربية النفسية، ونور التعليم في اكتمال شخصية الفرد، والمعالجة العامة اجتماعياً وسياسياً، ودور التفكير النقدي في عرس المواطنة وعلاقته بصناعة الإبداع وهلم جرا ويصيف إلى ذلك أن مثل هذا التوصيف للتفكير النقدي يجب أن يشمل أيضاً التركيز المستمر علي النظر إلى التفكير النقدي باعتباره بنية (تركيبه) من المهارات والأحكام، فبجلا عن تشكيله من الاستعدادات المتسوعة وما يحتاجه في نموذج التفكير النقدي المتأمول لنطبق في التعليم العالي هو أن يستوعب كل هذه التصورات والمقاربات في جسد واحد

إسنا نعتقد أن التفكير النقدي ينبغي أن يتوافر فيه ستة عناصر محددة، وفي نفس الوقت متكاملة، تتخلل بعضها بعضاً على النحو التالي. (1) مهارات أساس للمعالجة

النقدية (الاستدلال والتوثيق) (2) إصدار الأحكام الباقدة (3) الاستعدادات والاتجاهات المؤهلة للتفكير النقدي (4) التكوين النقدي والسلوك العملي، أيضاً، النقدي (5) توجه اجتماعي وفكري إيجابي نحو النقد (6) الإبداع النقدي أو النقد المتمتع بها يعتقد أن كلاً من هذه العناصر له مكانه الخاص في النموذج الشامل للتفكير النقدي وما يقترحه يشير بوضوح إلى أن التفكير النقدي يختص كلاً من الجانب الفردي مثلما يختص الجانب الاجتماعي الثقافي، وهو يصمم ستة عناصر بارزة لتفكير النقدي، أعني: المهارات، وتكوين الأحكام، والاستعدادات، والأفعال، وتقييم الأدلة، والإبداع وبطراً لحدود المساحة المتاحة فإننا لن نعالج عنصر الإبداع هنا ويمكن لمن يريد المزيد حول هذا العنصر، وأيضاً لمزيد من التفاصيل حول تطور النموذج المقترح أن يرجع إلى (Davis, 2015)

مكان ومكانة التفكير النقدي في التعليم العالي

أين مكان التفكير النقدي في التعليم العالي؟ للإجابة علي هذا السؤال علينا أن نتذكر بداية أن التفكير النقدي كل مداره حول غرس وسمية بوعيات محددة من المهارات وتشمل هذه البوعيات مهارات، المحتاجه، ومهارات إصدار الأحكام السليمه ومن جانب آخر فإن أرباب الأعمال يريدون إثباتاً لتوفر مهارات التفكير النقدي لدى موظفيهم، حيث يفترض أن الخريجين يمتلكون هذه المهارات. وعلي الرغم من ذلك فإنه بدون الاستعداد لاستخدام هذه المهارات، فإنها لن تستخدم إلا قليلاً ولذا فإن الاستعداد يدخل أيضاً في دائرة التفكير النقدي، أو قل هو مكمل له ومن هذا المنظور فإن التفكير النقدي جناحين: المهارات والاستعدادات وكلاهما مهمته تكوين الإنسان الفرد ولذا فقد نطلق علي ذلك أنه العنصر الشخصي أو شخصية التفكير النقدي وفي أغلب الأحوال يعكس ذلك إحساساً بنصيب دائرة التفكير النقدي، عندما يكون محكوماً بما يمكن وصفه بأنه هوالب الأفكار التي تنقسم بها التخصصات المختلفة وعنده تصاع الأحكام الاستدلالية (العقلية) وفق تلك القوالب

وعلي كل حال فإن أصحاب نظريات ما يطلق عليه التربية النقدية critical pedagogy، يعتقدون أن التفكير النقدي يهتم في المقام الأول بالأمور المتعيرة، ومن هنا فإن المجتمع المتعير يحظى بمسح القدر من الاهتمام الذي يحظى به الطلاب كأفراد، إن لم يزد عليه

وهذا المنظور يغديه هموم لئامن وراء المجتمع، وظروف الظلم الاجتماعي (كما يتم تصويره)، والمذاهب الفكرية فيه، وأبرز جوانب التفاوت غير العادل داخله إن البطار إلى ما يتصوره "حقيقة" لا يحكم عليه بالصدق لمجرد أن محتواه صادق، بل لابد في منظورهم هذا أن يتم باعباره جزءاً من منظومة معتقدات وسوكيات لها آثار براكمية داخل التركيبة الاجتماعية، الموروثة ولذا يبدأ بمسألة حواء ماذا عن هذه المنظومة من المعتقدات والسلوك، "ومن المستبعد" التأكيد- على ذلك ورد أصلاً في (Burbules and 47 1999) Velman هم كبرهم مسيطر على التوظيف الاجتماعي للعجج والاستدلال بالانعمية وأشكالها الكثيرة التي تظهر فيها وهم يرون - بثقة - أن الأسس المتعلقة بعلاقات القوى للصناعة في المجتمع، والتي تكمن وراء قوالب الفكر يجب أن نعتبر جزءاً في صلب التفكير البشري (Kaplan, 1991)

أما لدارسون الدين يسمون في كتابه عما يعرف بتربية المواطنة الديمقراطية الباقدة، فإنهم يصبون إلى مدى أبعد في توصيهم لتفكير البشري ذلك أنه إذا سلمنا أن للتفكير البشري وجهه، السياسي والاجتماعي فإنه من غير المعقول ألا يتصمم احتضار لعلاقات البينشخصية interpersonal كذلك (Noddings, 1992)

إنهم يؤكدون على الحاجة إلى مخططات تعليمية جديدة إذا اردنا تنشئة مواطنين نقديين هذه المخططات الجديدة المطلوبة لا يكون همها الرئيسي تطبيق هيئات الحجج والإدراك الفكري الإيجابي لتحليل البنى الاجتماعية الراسخة فحسب وإنما الإسهام في نهج نقدي هادف لممارسات أو التطبيقات والأنشطة الاجتماعية التي تتم على أرض الواقع (Ten Dam and volman. 2004, 371) إنهم يرون أن تعلم التفكير النقدي ينبغي على الأقل في جانب منه أن يهتم على أنه "اكتساب القدرة الكافية على المشاركة بعقلية باقدة فيما يصلة على أرض الواقع الجماعات التي ينتمي إليها، وكذلك مجتمعه الذي هو عضو فيه (Ten Dam and Volman 2004, 375) ومن الطبيعي أن يكون لهذا الهدف التعليمي أثره على تنمية خصائص الفرد ومواقفه النقدية إنهم يترصون أن "المواطن" الصالح يجب أن يكون دحيرة في التعامل الاجتماعي ومشهود له بالاستقامة، حرصاً بطبيعته، يحى بالقدرة على أن يأخذ في اعتباره هموم الإنسانية واحتياجاتها

ووفق هذه النظرة فإن التفكير النقدي له خصائصه الأخلاقية كما له خصائصه الثقافية وهذا ما يمكن أن نطلق عليه الجانب الاجتماعي الثقافي للتفكير النقدي. ويمكن لكلا الجانبين الشخصي والاجتماعي الثقافي أن يتوافقا ضمن نموذج موحد للتفكير النقدي في التعليم العالي إننا نراها حالياً كجانبين مسمولين ومحورين متميزين ينتميان إلى وجهين مختلفين جداً، متساويين في الأهمية، لذلك التفكير وفي أيامنا هذه، فإن جهود كثير من المراسين كُرسَتْ (وهذا امر محمود) للمحور "أو الوجه" الفردي الذي يؤكد على غرس المهارات وتهيئة الاستعدادات، وهو ما يمكن فهمه، فإن تكوين (الفردي) ذي التفكير النقدي يحقق بطبيعته الحال مكاسب شخصية واجتماعية، فضلاً عن أنه أحد متطلبات سوق العمل وعلى الجانب المقابل فإن الوجه الاجتماعي الثقافي نما خلال السنوات العشرين الأخيرة، وعليه فإنه ينبغي أن يحتل مساحة مساوية في أي نموذج أو خريطة للتفكير النقدي

ماهية التفكير النقدي

في عام 1990 عقدت الجمعية الفلسفية الأمريكية حلقة مناقشة حادة ومفتوحة حضرها 46 من الخبراء في المجال ليقدموا توصيماً محدداً للتفكير النقدي وقد صدر عما نقرر على طريقة دلفي Delphi^(*) بعد معلماً في معالجات الموضوع حيث وصل إلى تعريف مذهب بدرجة تغفل متابعته أمراً صعباً للتفكير النقدي، على النحو التالي

"إننا نفهم التفكير النقدي على أنه الحكم الهادف المضبوط دانياً، والذي يقدم تفسيراً وتحليلاً وتقييماً واستدلالاً، وكذلك شرحاً، لمصاهيم، انبرهنة، والمنهجية، وورن، أو تقدير السياق الذي انبى من خلاله جد الحكم. وإذا كان التفكير النقدي ذاته أداة أساسية لطرح الأسئلة فإنه، أيضاً، يعتبر ظاهرة إنسانية تتخلل البشر كقدرة على تقييم وتصحيح دوائهم وينتم صاحب التفكير النقدي المثالي بأنه بطبيعته متساؤل.

(*) طريقة دلفي Delphi نهج دراسه أو بحث قضية معينة، خلال عقد لقاء أو لقاءات بين الخبراء يطرحون آراءهم ويراجعون هذه الآراء للوصول إلى نتائج يتوافقون عليها حول خلاصتها في النهاية (المترجمون)

ومفهم بالمعلومات، ولديه الأمانة في مواجهة التعبير الشخصي، وحاسم في إصدار أحكامه، وعنده الرغبة في أن يقدروا ويوضح القضايا، ومرتب في مواجهة المسائل المعقدة، ماهر في البحث عن المعلومات الملائمة حكيم في اختيار المعايير التي تركز على التساؤلات، ودؤوب يسعى نحو الوصول إلى النتائج التي ننسب بالدقة بالقدر الذي يسمح به الموضوع، والطروف التي تنتج التساؤل (Facon, 1990)

وإذا كما لا نكر فيه أهمية تعريف لتفكير اسقندي للملازمة التربويين، فإن توصيهم هذا [عسير الهضم] عند التطبيق تعليمياً همثلاً كيف لعميد إحدى الكليات أن يأخذ بهذا التعريف ليسانس به حجته في إدخال تعليم التفكير اسقندي داخل المنهج الدراسي؟ وم هي الكيفية التي يفيد فيها عندما ندخل إلى التطبيق في التعليم العالي؟ الإجابة علي هذه الأسئلة هي أنه ليس من الواضح أن هناك فائدة يمكن أن يجنيها لتعليم العالي من التعريف الذي جرى تقديمه ثم إنه لا يتسع لكل الاهتمامات الأوسع للاستفادة بطبيعتها الخاصة إنه من النظرة الأولى، تعريف يتبع من نوع واحد من التفكير اسقندي، ويعني به تحديداً التفكير اسقندي كمهارة في تقديم الحجج وبناء الأحكام

ومن خلال الخيوط المتنوعة التي نصممها لتعريف السابق فربما يمكن أن نمرر بين التفكير اسقندي كمهارات تكوين الاستدلالات والحجج، والتفكير اسقندي كمهارات تكوين تأملي وتفاعلي reflective للأحكام، والتفكير اسقندي كتنشكيله من الاستعدادات والاتجاهات وهذه كلها يمكن تقسيمها إلى قطاعتين عريضتين العناصر الإدراكية (المعالجة والاستدلال) والأحكام التفاعلية، وعناصر من الدوافع الدائبة (الاستعدادات، والقدرات، والاتجاهات، (Halonen 1995) وللاحظ أن ظاهرة الفعل action لم تذكر في تعريف المصدر عن خلقه بمأش دلفي ومعنى ذلك أنها يمكن من حيث المبدأ أن تعني بالتعهدات التي يقدمها التعريف لكن دون أن تفعل شيئاً إن المهارات المتضمنة في الحاجة أمر لا يمكن استبعادها

وهذا يرجع إلى أن صياغة القرار تنبني على الأحكام التي تشتق من الحوار بالحجج وصياغة القرار هذه تتضمن فهم وتفسير افتراضات وحجج الأخرى، ووجود القدرة علي

تقديم الاعتراضات، وإتاحة الفرصة للدفع المصادرة. ومن ثم فإن مصطلح التفكير النقدي بهذا المفهوم يعد مهارة أساسية، وأنه - بناء على الشواهد المتاحة - لا يحظى، فيما يبدو، بالتدريس في الجامعة كما ينبغي له

التفكير النقدي تفكير دفاعي

روية "المهارات والأحكام"

ومهما يكن من أمر فإن التفكير النقدي، حتى في معسكر الإدراك الفلسفي، يعرف في حدود أوسع من هذا، ومن خلال مصطلحات واقعية وعملية فعلى سبيل المثال عندما "التفكير الدفاعي والعقلاني يتجلى حول "قرار المرء فيما يعتقد أو يفعل" (Ennis, 1985) أو "التفكير الهادف في إصدار الأحكام" (Coombs and Case, Bailin 1999, 287) أو كما جاء عند (Daniels 1988, 39) التفكير ذو المهارة المتقنة والمسؤولة عن تيسير السبل لإصدار الأحكام السليمة وهذا التعريف يهتم بقدر أقل بألية مهارة المحاججة مقابل قدر أكبر من التركيز على لتفاعل الفكري reflective basis لصناعة اقرار وساء الأحكام ويمكن أن يطلق عليه "رؤية المهارات والأحكام"

إن المفاهيم الأوسع للتفكير النقدي ليست في تعارض مع "التفكير النقدي باعتباره محاجة argumentation" بل إنه يعتمد عليها حق بشكل من الأشكال. وهي تتطلب - ضمن مهاراتها - القدرة على توضيح ما يعمل لسيا من "تفكير متفاعل" بهدف صناعة القرار. ومع أن هذا التوصيف يستحضر تركيزاً محتتملاً، بشئ من تسليط الضوء على المحاجة بوصفها تكويناً للأدلة، ويوجه الكثير إلى إصدار الأحكام الذي يحمل مرتبة أعلى في المستوى الإداري. وتبدو العلاقة هنا غير متدسقة إذ يمكن للإنسان أن يحترط في مقارعة هارغة بالحجج، دون أن يكون أحكاماً يبيى عليها اتخاذ القرار، والعكس غير صحيح أو لن يصحح، على الأقل، مثالي

وهناك إقرار بأن تعريف إينيس Ennis المشار إليه أيضاً، وهو لتذكيرة "التفكير الدفاعي والعقلاني الذي يركز على اتخاذ اقرار بشأن ما يعتقد أو يفعل" تعريف رائد في رؤية "المهارات-و-الأحكام" ونلاحظ مع ذلك أن تعريف إينيس السابق الإشارة إليه ضيق

الدائرة لي حد ما، وذلك، مرة أخرى، لأنه لم يشرط في التطبيق ضروره الزام المفكر البقدي بأن يعمل بما علم. وهذا الوصف فإن المرء يمكنه أن يقدم عرجاً للتمكير البقدي دور أن يطالب باتخاذ قرار يطبق على أرض الواقع

وإذا كان لنا أن نوجز رؤيته "المهارات-والأحكام" هيماكانا أن نسطر إلى الإدراك المعرفي البقدي باعتباره يتضمن التفسير، والتحليل والاستدلال، والشرح، والتفهم، ونمضاً من ما وراء الإدراك المعرفي metacognition أو الانصباط الذاتي (Facione Sanchez Facione and Garner 1995, 93-92, Halonen, 1995) وقد سجلت قائمة دلمي كل أوجه التمكير البقدي هذه التي تعرف في مجموعها أحياناً بأنها رؤية لتمكير البقدي "المبينة على المهارات"

تصنيف مهارات التمكير البقدي

بداية فسنقسم هذه المهارات يكون مفيداً لنا وللمراء وسنستخدم في الصدد الهيكلي أو لخريطة التي أعدها كل من (Wales and Nardi, 1984) واستعارها (هابوبس Halonen 1995) وتتوزع مهارات التمكير الإدراكي البقدي كما تراها بالتحديد في أربع فئات: مهارات التمكير الدنيا (التي يمكن أن نطلق عليها التمكير الأساس)، ومهارات التمكير الأعلى (أو مستوي التمكير الأعلى)، ومهارات التمكير المعقد أو المركب، ومهارات التمكير حول التمكير أو مهارات ما وراء التمكير metacognitive skills "فوضع حرص" مثلاً، يعد أقل صعوبة - ولا يحتاج إل مصادر كثيرة في الإدراك المعرفي - كما هو الحال مع "الرغم بالقيام بالتحصيل"، أو "تقديم الأدلة أو البراهين" ومن هنا فإنه قد يحدث جدل حول أي المهارات يقع في أي الفئات، ومع ذلك فلا شك أننا نستطيع ملاحظة أن بعضها أكثر تعقيداً أو أقل مبدئاً من البعض الآخر (راجع الجدول رقم 1/0)

وهناك درجة كبيرة من الإجماع في الإنتاج المكثري حول كثير من المهارات الإدراكية المتضمنة في التمكير البقدي، إن لم يكن أيضاً كدلت على درجه الأهمية المستحقة لكل منها وعلى أي حل فإن وجهة النظر التي يرى أن التمكير البقدي ينقسم كلا من (1) الحاجة الجادة، وتفهم الامراضات، وتحليل الأدلة، ورصد الخلل في الاستدلال وما

شابه ذلك (2) وجود تكوين الأحكام كفاسم مشترك، وعلى الرغم مما لاحظناه، من أهمية هذه "العمليات" الفكرية عندما تطبق التفكير النقدي في التعليم العالي، فإن هناك دروعا إلى جعل مجال التفكير النقدي أشد هيباً

جدول 1/0 . مهارات التفكير النقدي

مهارات التفكير النقدي	مهارات التفكير المعقدة (المركبة)	التفكير حول ما وراء الإدراك
التفسير	تحليل الفروض	تقييم الحجج
تعبير الفروض	تشكيل الفروض	تأمل (فحص) المقولات
طرح أسئلة استقصائية	التنبؤ	تكوين البراهين
		حل المشكلات

التفكير النقدي استعداداً (رؤية) للمهارات زائد الاستعدادات

لقد تم الاعتراف منذ زمن طويل بأن القدرة على التفكير نقدياً شيء، والاتجاه أو الاستعداد للعمل به شيء آخر. (Ennis, 1985, Facione, 1990)، وأصبح هذا أمراً لا بد من أخذه في الاعتبار عند أي محاولة لتعريف التفكير النقدي. ومن ثم جرى وصف الاستعدادات بأنها تمثل "على الأقل نصف المجاهدة لتحقيق التفكير السليم، بل هناك من يرى أنها تمثل أكثر من ذلك" (Perkins, Jay, and Tishman, 1992:9)

ونعرف الاستعدادات أحياناً بأنها، "حالة ذهنية" أو "تشكيل عقلي frame of mind" مما يعد شرطاً ضرورياً لممارسة التفكير النقدي. والاستعدادات لا هي من الحجج أو الأدلة ولا هي من الأحكام، إنما هي حالات وجدانية affective states وهي تشمل اتجاهات التفكير النقدي واستعداداً نفسياً لدى الكائن الإنساني ليكون ذا بصيرة ناقدة إنها تتطابق ما سماه باسمور Passmore بـ "الروح الباقدة" (1967:25) وجرى تعريفها على أنها شبكة من الاتجاهات والمناقب المكرمة والعادات الذهنية (فاسيون وآخرون Facione et al, 1995) وللمثل فإننا يمكن أن نميز بين التفكير النقدي كحاسة "ضعيفة" وأخرى "متعشة أو قوية" (Paul, 1993). فالعالة الأولى تتكون من مهارات واستعدادات

ناقشناها بالمثل، والأخيرة تشكل من لجهاد المجربه examined life التي تخلصنا
المهارات والاستعدادات كجزء من شخصية الفرد الراسخه وحاسنها الأخلاقية الملازمة
إنها باحتصار مناقب شخصية

تصنيف استعدادات التفكير النقدي

يمكن تقسيم استعدادات التفكير النقدي إلى فئات واسعة إحداهما تلك التي تقع
ضمن لعلاقة مع الذات وأخرى في العلاقة مع الآخرين، وثالثه في العلاقة مع الإنسانية
ومره أخرى قد يطرح سؤال حول تضاء استعداد ما إلى فئة ما (وبعضها يمكن أن ينسب
إلى أكثر من فئة) لكن الأمر الواضح بجلاء أنه يمكن أن يصعب عليها على أربعة أنواع من
الاستعدادات (راجع جدول 2.0)

جدول 2.0 استعدادات التفكير النقدي

استعدادات تظهر في العلاقة مع الذات	استعدادات تطلق في العلاقة مع الآخرين	استعدادات تظهر في العلاقة مع العالم	أخرى
الرغبة في أن يكون الإنسان ممعناً بالمعلومات	احترام وجهات النظر البديهة	الاهتمام بما يجري عالمياً	روح باقدة
إدراك البحث أو أن يكون ذا تصكير منطقي	متصيح ذهنياً	مقائل	
مروية الرؤية	منصف فكرياً	رؤية وجهي القصيه	
	يقدر المروق المرديه		
	الشت الإيجابي		
لا يوقعه المموص			
لا يعتر بهكره			
شجاع في طرح الأفكار			
انعراة			
مشاركة وجد بية			
لثابرة			
الانترام بالمعايير الأخلاقية			

التفكير النقدي كمركب مزجي من المهارات والاتجاهات

من الطبيعي أن يطر إلى التفكير النقدي على أنه مركب مزجي من المهارات والمعارف والاتجاهات ويشتمل إلى جانب ذلك على الحاجة والتفاعلية والسمات الوجدانية (McPeck ، Kurfiss 1991 ، Facione ، 1990 ، Brookfield 1987 ، Boostrom ، 1994) (1981، 1991 ، 1988 ، Siegel ، 2008 Glaser). وهكذا فإن معظم أصحاب النظريات يعتقدون فكرة هذا التركيب المزدج ورؤية التركيب المزدج هذه تشتمل على كل من الجوانب الإدراكية والوجدانية، التي توقفا عندها قبلاً ومع أن القدرة على الحاجة وعلى الاستدلال، والتفاعل مع الأحكام والقدرة على إصدارها، وتوفير الاستعداد النقدي كلها ذات أهمية، فإنه لابد من الاعتراف المحسوم بأن أيها لا يمكن أن يحيا بمعزل. فبالنسبة لـ ماكينيك McPeck يضم التفكير النقدي الاستعداد والمهارة وأن "على المرء أن يسعى أو يرفع الاستعداد لتحقيق الاستفادة من تلك المهارات" (3، 1981) وهكذا يأتي تعريف للتفكير النقدي كـ "نوع (استعداد) ومهارة للانخراط في نشاط ما بخفية من الشك الإيجابي" (8، 1981).

فما هي الكيفية التي يرتبط بها الجانب الإدراكي والجانب النروي كل مع الآخر؟ هذه قضية موضع نقاش مستمر فعلي سبيل المثال عندنا فاسيون وآخرون Facion et.al يحددون فرضاً تماعلياً فحواء "أن النروي إلى التفكير النقدي يدعم مهارات التفكير النقدي، وأن النجاح في اكتساب مهارات التفكير النقدي يدعم بدوره النروي أو الإقبال عليه. (17، 1995).

والخلاصة هنا أنه كما جاء في التعريف، التقليدي لكل من إيسن، ويول وماكينيك، ولييمان وآخرين في مسيرة حركة التفكير النقدي - فإن رؤية التفكير النقدي جاءت في جانبها الأكبر من منظور العناصر الإدراكية التي تمثلت في التفكير التأملي أو التماعلي العقلاني الذي ينصب اهتمامه على اتعاد المرء قراره فيما يعتقد أو يفعل. وعلى الرغم مما يبدو عليه هذا التعريف من عمق وشهرة وقبول، فإنه لا يلقي إلا اللامبالاة، كما يدل عليه عدم الأخذ به بحججه الحقيقي في أي مجال واقعي أو بالتطبيق الممكن

أوجه الانتقادية: مخطط المحور An axis diagram

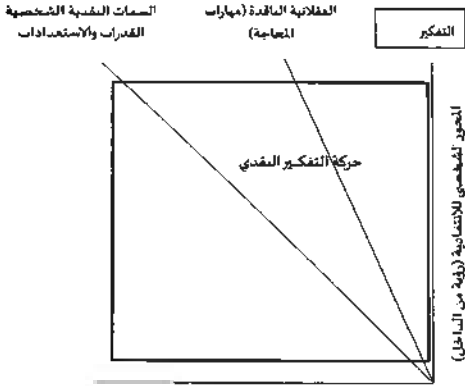
تتمثل في الشكل 1/0 حركة التفكير النقدي كما تم تلخيصها قبلاً وتعني هذه الحركة بدرجة كبيرة بالسماح الإدراكية للفرد، أي عناصر أو مهارات الإدراك الفكري (مهارات الحاجة، ومهارات التفكير) والنوع أو الميول الدافعة للممارعة بالحجج والأدلة، أو المناقبات الشخصية وهذه تشمل جميع المهارات والمناقب التي جاءت في الشكل 1/0 (تعني لمهارات الأساس، والمهارات الأعلى، والمهارات المركبة، ومهارات ما وراء المهارات وكذلك لفردات والاستعدادات الإدراكية) هذه المهارات والاستعدادات يعاد تمثيلها بخطوط منمضبة تنشعب من قاعدة المحور وهي y axis

هذا التوصيف للانتقادية criticality ما يمكن أن يطلق عليه "التفكير النقدي الخالص" أو التفكير النقدي في مفاهيمه التقليدية وللمزيد حول تطور هذا المخطط راجع دافير (2015) Davies

التفكير النقدي والتحول إلى "الانتقادية"

(رؤية "المهارات، رائد، الاستعدادات، رائد، الأفعال")

وفقاً لباريت (1997) فإن المصطلح الأكثر شهرة الآن فيما يتعلق بالتفكير النقدي هو "الانتقادية" وهي مصطلح ابتقى تدريجياً عن المسمى التقليدي "التفكير النقدي" الذي أصبح هناك إحساس بأنه مصطلح لم يعد يلائم المصموم التربوي الذي أصبح وجوده واضحاً للعيان. وتعمل مصطلح "الانتقادية" على تبني منظور أوسع للتفكير النقدي بحيث لا يقتصر على استيعاب الحاجة والأحكام والخلفيات المتاعبية وإنما أيضاً الأمور الشخصية الأوسع للفرد وإسهاماته على نطاق العالم وهذا المفهوم للتفكير النقدي يضم طلاباً لهم تصوراتهم عن معرفتهم وفي نفس الوقت يسعون لتعمية قراراتهم في التفكير النقدي، وتصوراتهم النقدي لسلوكياتهم، وكذلك سلوكياتهم النقدية - ومن ثم يصبحون -نتيجة لذلك- ككيونة نقدية (Barneit, 1997 2004) critica, being (Mitchel and Myles, Ford, Johnston 2011) والآن فإن الانتقادية على العكس من التفكير النقدي أصبحت تظهر في بعض الاتجاهات على أن لها صيغتها الأساسية الخاصة



المحور الاجتماعي - الثقافي للانتقادية "رؤية من الخارج"

شكل 1/0 مخطط محور: حركة التفكير النقدي

ماهية الانتقادية

يمكن القول بصمة عامة أن الانتقادية تشتمل على مزيج من ثلاثة أشياء: التفكير، والكثيرة، والمعلم. وعندما نؤكد الانتقادية على العمل بالإضافة إلى التفكير (من خلال المحاجة والأحكام المستتيرة) فإنه ينظر إليها من خلال علاقتها بالتعريفات المعتمدة في التفكير النقدي باعتبارها من المناقب الحميدة بمعنى أنه إذا كان من الممكن للمفكر النقدي أن يكون لديه استعداد للتفكير نقدياً، فإن الانتقادية توجه الإنسان إلى الطريق المؤدية إلى اكتساب شخصيته "الإنسانية" إن الشخص الناقد يظهر وعياً نقدياً إزاء العالم مما يعد ميزة تؤهله للتصرف وفقاً له وهذا يتطلب الانتقادية أن يقوم الفرد بالتحرك كي يفعل شيئاً (Burbules and Berk, 1959, 52) وإذا كانت المهارات

والاستعدادات مقطوع بأهميتها للتفكير النقدي، فإنها لا تكفي وحدها لأن يكون الشخص في دانه مفكراً نقدياً، لديه الاستعداد للتصرف عندما يتطلب الموقف وتعلماً هـ بنفس مقوله شهيرة لـ كانط Kant "إن الانتقاده بدون مهارات التفكير النقدي حواء، وإن التفكير النقدي بدون فهم مائع أو مروغ"

نموذج للانتقاديّة

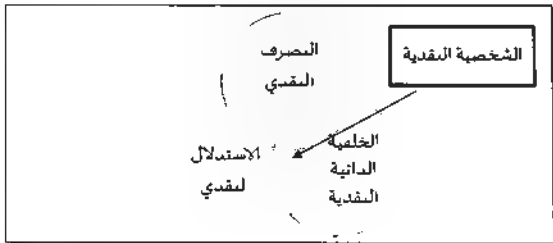
إن مفهوم الانتقاده - كمركب مرجي من التفكير النقدي، والخصمية التفاعلية النقدية وليسوب النمدي - يمكن توصيفه بشكل مضمون باستخدام الصورة الموبوغرافية لواجهة علاف كتب بارنيت Barnett بعنوان: التعليم العالي: اجتهد نقدي (1997) A Higher Education. Critical Business الصورة تظهر طالباً أمام صف من اللبابات في ميدن تيانانمن Tiananmen (*) عام 1989 وقد شاهد معظم الناس هذه الصورة والحقيقة أنها تعد واحدة من الصور المانقة في أحر القرن العشرين فكيف نوصح لنا هذه الصورة مفهوم التفكير النقدي عندما يتطور إلى الانتقادية؟

إن هذه الصورة بقصد إثبات أن التعليم العالي ينبغي (وإن لم يكن كذلك دائماً في التطبيق) أن يكون عملية تربوية تتضمن تفكير مرجي، بتوهم عادياً وعملياً قانتفكير النقدي في المفهوم الإدراكي المعرفي الذي ارتبه فلاسة مثل إسن Enns وسبجيل Siegel، وليمان Lipman وماكبيك McPeck وآخرون يمثل وجهة نظر لها أهميتها إلا أنه لوحده لا يكفي كمسح يحقق للتعليم العالي أفصح ما ينبغي له ذلك أن التعليم العالي لديه إمكانات الوصول إلى ما يتجاوز تعليم الطلاب كيف يثبتوا (مثلاً) أنهم ذوو تفكير نمدي بمعنى امتلاك مهارات التحليل وإصدار الأحكام. إنه يمكن أن يحتمل على فهم أنفسهم، وأن يكون لديهم وعي نقد لأحوال العالم، وأن يثبتوا اتخاذهم لموقف اجتماعي سياسي يعاني نعاء المعايير أو الممارسات المستقرة التي يواجهونها وهو ما

(*) ميدان Tiananmen أي الميدان السماوي هو الميدان الذي شهد احتجاجات قادها الطلاب الصينيون في بيجين عام 1989 ويطلق على الحركة الديمقراطية وبم فصها بالقوة وراح ضحيتها الكثير منهم. يقدر حكومتها بنات بدين يقدر من جنات حري بالآلاف. (المترجمون).

يطرح على أنه يتجاوز ما تقتضيه حركة التفكير الانتمادية قيم يتعلق بالتفكير النقدي به يساوي تنمية الكيتوبة الإنسانية المأقدة

نحن إداً أمام مفهوم جديد "للتفكير النقدي" إنه يقع خارج دائرة الفرد وحالته الإدراكية، واستعداداته النقدية ليشمل مشاركته (أي الفرد) في المجتمع كمواطن يعيش في العالم بعين مأقدة ولناحظ ابصاً أن هذا المفهوم الجديد يصيف وجهاً أدبياً وأحلاقياً للتفكير النقدي، وأحرار فإن المفكرين النقديين يقومون بما هو أكثر من الاستدلال العقلي، بهم يلتمون سلوك أخلاقي في تصرفاتهم بناء على أحكامهم العقلانية



شكل 2/0 التقاطع بين الاستدلال النقدي. والخلفية الذاتية النقدية
والتصرف النقدي (Barnett, 1997, 105)

في وسط هذا النقاش الدائر حول أوجه الانتقادية فإنه يمكن النظر إلى الاستدلال النقدي، والخلفية الذاتية والمعل أو التصرف النقدي على أنها ثلاث دوائر معلقة في الرسم التخطيطي لفين Venn diagram (راجع شكل 2/0) والأمر المهم هنا وهما لباريت Barnett هو ملاحظته أنها متداخلة لكن أي منها ليست متطابقة كلياً، مع أي من الآخرين. وإلا صاعب المساحة المتاحة لكل منها للعمل (بما فيها التفكير النقدي بمعناه الإدراكي) ولذلك نجد أن الاهتمامات الخاصة بفلاسفة التربية، والباحثين في قصايا التعليم العالي محتملة تماماً هدراسات إينيس Ennis وبول Paul وماكبيث McPeck وأحرار، مهدي إلى

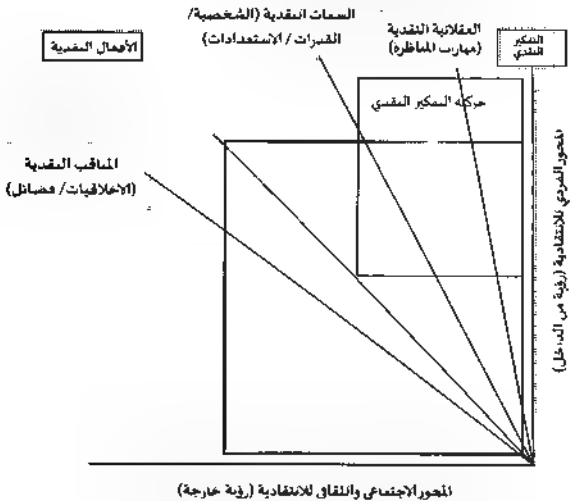
تحديد المبادئ الفلسفية التي ينبغي توفرها أو أن يكون عليها المفكر النقدي ، في حين أن المعنيين بالاسقادية يهدفون إلى تحديد ماذا يفعل المفكر النقدي وماذا يستطيع أن يصبح عليه ودورها فإن المفاهيم التي يفهمها عن استهداف التعليم العالي لتخريج بشر ناضجين ، يحمل وعداً بما يمكن أن يكون عليه التعليم الجامعي ، وبخاصة الإقرار بالحيوية لعضوية لجامعه الأمر الذي قلما يراه علي أرض الواقع (Cowden and Singh 2013)

إن الانتقادية، إذن مفهوم أوسع من التفكير النقدي، كما يعرفه فلاسفة التربية إنها تنطرق إلى التفكير النقدي إلى حد ما كأحد قروع شجرتها وبعد أحد معرجات هذا المفهوم الأوسع، في حال الأخذ به طبعاً، أنه يشرح مجموعة أكبر من المسؤوليات التي تقع علي عاتق المسؤولين من التعليم العالي، ويعني بهم المعلمين والأكاديميين، وهي مسؤوليات تتجاوز (مجرد) إكساب المهارات في عرص الحجاج أو الواجبات، أو تنمية القدرة على تكوين "حلمية" رشيدة أو في صبح القرارات، أو حتي غرض استعدادات لتفكير النقدي لدى انطلاب فالتعليم الذي يحقق الاسقادية على العكس من ذلك يتضمن مفهوماً فحواه أن التعليم العالي يمكن أن يصبح (أبعد من ذلك) عملية تنمية ثوربه أكثر من كونه عملية إجرائية إنه يتشرب مفهوم الأخذ بيد الطلاب للوصول إلى مرحلة التحول الاسقادي *transformatory critique* (بما يعني أن يعيش الطلاب وينتفسون باعتبارهم مفكرين انتقadiين، يمثلون نموذجاً يحدني لما ينبغي أن يكون عليه الكائن [الإنساني النقدي])

الرسم التخطيطي للمحور رؤية جديدة

لقد نشأت جذور حركة الانتقادية، كما رأيت نواً، كرد فعل للتمسك بالحدود الضيقة لتوصيف التفكير النقدي، تلك التي يرى التفكير النقدي من منظور المهارات والاستعدادات والقدرات الفردية، في حين أن أنصار توجه الانتقادية، الذين لا ينكرون مطلقاً أهميه الأوجه الفردية لتفكير النقدي (بل يؤكسون أهميتها) يصيرون شيئاً جديداً لا وهو الجانب أو الوجه الخاص بالفعل *action* واحتصانه ضمن التركيبة المرجية [للمهارات، والقدرات، والاستعدادات. إلخ] ويتم تمثيل ذلك هنا بإضافة المحور

الاجتماعي الثقافي (محور x) إلى التفكير النقدي المبين في الشكل 3/0 وهما يعدل ليمثل "المعل النقدي" "critical doing" ومع أن الانتقادية تشتمل على ما هو أكثر من الفعل، على عكس رؤية التفكير النقدي المتأثرة بأطروحات حركة لتمكير النقدي، فإن الجانب الأخلاقي للتفكير النقدي عند مسطري الانتقادية له أهميته عندهم أيضاً وبطبيعية الحال فإن الجانب الأخلاقي غالباً (إن لم يكن دائماً) ما ي صاحبه أفعال أخلاقية وقد يتم تمثيل ذلك من خلال محور المناقب (المصائل) النقدي ولنباحظ أن حركة الانتقادية، فيما عد استثناءات قليلة، لم تشمل في المخطط إلا الفعل والجانب الأخلاقي



الشكل 3/0 رسم تخطيطي لمحور حركتي التفكير النقدي والانتقادية

التفكير النقدي تربيتي نقدي

نعرف لتربية النقدية بأنها توظيف التربية ليجاور وإراحة الظروف الاجتماعية التي تحد وتكبل من حرية الإنسان ووفقاً لأحد دعايتها البارزين فإنها "حركة تربوية مسرشد بالمشاعر والمبادئ كي تساعد لطلاب في إردباد وعهم بالحريه، والنعرف على الميول استبطوية، وأن يسالحو بالمعرفة كمصدر للقوة" والقدرة على الصنع البناء سواء بالنسبة للتربية [والتعليم] او بالنسبة لمجتمع الأوسع (Giroux, 2010) إن التربية النقدية تبني، مثلها في ذلك مثل، النهج الذي انخذه باريت، وكونستون وآخرون في توصيفهم للاستعبادة من خلال وجهة النظر، التي ترى أن التفكير النقدي ينبغي توسيع دائرته لما وراء المهارات والاستعدادات. فتوصيفها للتفكير النقدي يقدمه على أنه يشمل المهارات - راس - الاستعدادات، وعلى أنه كذلك معني بدرجة كبيرة جداً بشخصية الفرد ولا يعمل التربويون لسمديون أهميه الصنع action فهم يشركون أنصبر منهج الانتقادي في ذلك ومع ذلك فهم يختصمون مع المريق الأخير في أنهم يعتبرون المؤسسات الاجتماعية (والمجتمع بأكمله) - وليس مجرد دواعي للأفراد - العنصر الأساسي في التفكير النقدي وهذا التوصيف يوسع تصور التفكير النقدي إلى ما هو أبعد من أي من وجهات النظر التي سبق لنا مناقشتها

وهذا يعتبر بوصف متداداً لتوصيف التحول الثوري للطلاب من منظور الانتقادية، وذلك أنه يوسع دائرة التحول التربوي الثوري لتشمل المجتمع كله فالتربويون النقديون يرون أن التفكير النقدي لا يقتصر على مجرد تحليل الحجج أو البراهين، أو الاستعدادات أو أفعال الأفراد (مع أهميه هذه أيضاً) إنهم يفهمون التفكير النقدي على أنه معني أساساً "بتمحيص حقائق واقع الحياة الاجتماعية والسبسية المعاشة لهيئة المجال لحريه أكبر للمكر والعمل" (Kaplan, 1991, 362) إن التربويين النقيديين، متيقظون في حرصهم على استحضار الأيدولوجيات في الخطاب العام وفي المؤسسات الاجتماعية، ويعتبرون أن التربية (التعليم) تمثل تواصلاً نقدياً وفعالاً مع تلك الأيدولوجيات.

وأبرز المنظريين في هذا المجال هم فرييري (Freire, 1972) وماكلارين (McLaran, 1989) وجيروكس (Giroux (2005 1994 وهناك مقال مستدير لكل من يربولص Burbules وبيرك Berk (1999) قدم فيه عدداً من المروى بين حركة التفكير النقدي (التي جمعت

بين وجهة النظر المبينة على مهارات التفكير النقدي، مع وجهه النظر المبينة على "المهارات - رائد - الاستعدادات وحركة الترييه النقدية

لقد أخذ مطرو حركة التفكير النقدي لفظ لصيغة "نقدي critical" على أنها تعني النقد "criticism" (الدراية بوجه دعاء أو دليل) وكان غرضهم من ذلك جعل المطلق في حذمه التفكير الخالص. وعلى العكس من ذلك فهم التربويون النقديون نفس الصيغة نقدي critical على أنها تعني "تمحيص" (أي تشخيص جوانب المعاني الباقصة أو المحبوبة وراء بعض الادعاء أو المعتقدات أو المؤسسات) (Kaplan 1991 362) وذهب فهمهم الأبعد من ذلك إلى أن مثل هذه الإحصاءات تستخدم لاعتراض أيديولوجية للتغطية على شأن من الشؤون العامة والحساسة وهدفهم من ذلك جعل التفكير النقدي في حذمه المجتمعات المسكبة للديمقراطية، ولتهي لقوى المصادرة لعدالة الاجتماعيه التي لا تقتصر على عدم تعليم التفكير النقدي او حي استحضار لروح النقدية، وإنما تعتبر، أيضا، نعم النقد خدمة للتحويل لمتطرف في المجتمع إنهم يعتبرون الشخص الباقدر معدياً للنسق الرأسمالي، ذلك للنسق الذي يفهم الشروط التي تتواءم مع الحماط على النظام الرأسمالي وتحويل أفرادها إلى أعضاء عُص في المجتمع هنا يصبح التعليم كما يرون وسيلة لمقاومة لصبر المتواصل في المجتمع الرأسمالي حد على سبيل المثال صناعه الإعلان إنهم يتصورون أنها تشجع وتساعد على زياده استهلاك السلع، مع أنها بالمثل تدعم أسطوره أن الشركات الكبرى وحت لخدمه ربايتها، في حين أنها في الحقيقة تخدم مصالحها الخاصة، وتضاعف أرباحها وهو ما ينجي في الغالب على حساب كل من الربايا ومصالحه المجتمع (Burbules and Berk, 1989, 50) ويعتقد التربويون النقديون تبعاً لذلك أن هدف التعليم ينبغي أن يدور حول تحصين الطلاب من فكرة أن يتسربوا على سد الاحتياجات الاقتصادية للشركات إلى أتباع حركة الترييه النقدية يعتبرون أن دور التعليم العالي ليس دعم، وإنما دحض، الاتجاهات، المضادة للتفكير النقدي، ودحض الدعاوي غير الصادقة ودور التعليم - أيضا عندهم - هو العمل من داخل مؤسسات التعليم العالي على رصد، ونقد قوى اللامساواة في المجتمع وتعميد أسطورة فرص العمل في الاقتصاديات الرأسمالية، والطريقة التي تكمن فيها النظم المذهبية على نفسها لسرجه

لتي يسبغها الأفراد والجامعات مجرد الطموح في أن يطالبوا بصيغهم في الحياة أو تغيير وضعهم للأفضل (Burbules and Berk, 1999: 50) إن التفكير النقدي عند التربويين النقديين قضية شخيص، وبند الإعلام السائد في المجتمع (وهو في الحقيقة حجب للمعلومات أو المجهيل) - بما هي الاحاديث التي ترسخ الوضع القائم للرأسمالية، وهو أمر يمكن تحقيقه بأن نربي في طلابها ومعلميها ألا يكونوا مكررس نقديين (حسب (G roux 1988) وإنما أيضاً شطاء نقديين. ومن الواضح أن هذا يعد قهراً مغلغلاً بدرجة كبيرة عن معسكرات لرؤي الأخرى التي نعرفها عنهم من قبل ها هنا

ومثما فعل بارتنت Barnett فقد ذهب لتربويون النقديون إلى أن الفعل action هو في صلب الانعاديته وليس وجهاً ممتصلاً عنها هذا مع الأخذ في الاعتبار أنهم يذهبون بالفعل النفسي إلى ما هو أبعد، فهم يطورون إلى العمل على أنه لا نوقف أهميته عند مجرد كونه وسيلة تشجيع شخصية الطلاب كالأفراد على فهم الأحداث والنصاع الإيجابي معهم، وإنما أيضاً من أجل الدفاع عن ضرورة التغيير الاجتماعي والسياسي الشامل. ويصوغ "بيرونلص" و"بيرك" الأمر بطريقتيهما الخاصة فتلنن "إن التحدي المكري والتطبيق يجب أن يمتا معاً

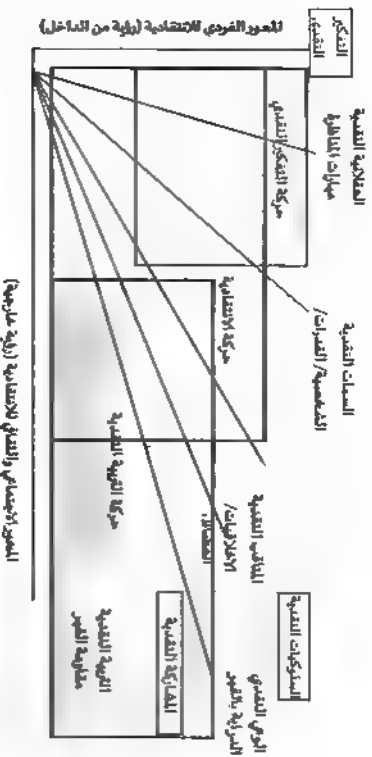
فالانتقادية تتطلب تطبيقات المكر والعمل، والتغيير فلا نعتبر التربية النقدية، أبداً، أن تصحيح سلوكيات التفكير لدى صاحب المكر فيه الكفاية، مهما كانت فعاليتها، دون موجهة نحو المؤسسات، والأيدولوجيات والعلاقات التي يتولد عنها معكبر مشوه مكبوت في المقام الأول. إنها ليست مؤسسات بصافية خارج المهام التربوية، بما هي جزء لا يتجزأ منها (1999, 52). ومن ثم تصبح التربية النقدية سبيلا لجعل الطلاب على حذر إزاء التعليم والتثقيب السلفي، الذي يبدو انه استوطن هما في المجتمع وعلى مواجهته وبناء على ذلك يتم التعريف على نطاق واسع تدريجياً ومتهجياً بإمكانات التعليم العالي كأداة لإحداث التحول الاجتماعي

ويعد هذا في نظر حركة التفكير النفسي موقفاً مضللاً إنها تجمع بين التسليم والحكم المسبق في استنتاجاتها لمصيه ما (هاتجتم غير عادل، والمجتمع متخم بالأيدولوجيات وهكذا والمجتمع واقع تحت كبت جانن) إنها أدن = تلقين، وأياً كان الأمر

فإن حركة التربية النقدية تعني مسألة ظروف الحريات في المجتمع، حيث نعتبرها جوهرية بالنسبة للتفكير التمدي. فالتفكير النقدي الحقيقي كما يراه التربويون النقديون يقتضي صمماً، التحرر من نظم القهر كشرط لحرية الفكر وكما طرحها كل من بيربولوص وبيرك في "مقولة إن التفكير في القلب منه تعليم الناس كيفية التفكير النقدي، ولا يعد تعليم السياسة مقولة رائجة، تطوي على تمييز فاسد في نظر التربويين النقديين" ذلك أن التحرر الداتي، أو تحرير النفس، مبني على تحرر المجتمع" (1999، 55) وفي كلمات جامعة للتربويين النقديين (من عاكسي أفكار ديوي) إن التربية (التعليم) ليست إعداداً للحياة، إنها الحياة ذاتها (2013)

مخطط المحور مراجعة ثانية

يمكننا أن نحدث تعديلات أكثر لمخططنا للمحور (شكل 4/0). وسنستخدم فيه مصطلح "المشاركة النقدية Critical Participation" للدلالة على آفاق الرؤية الخاصة بالمشاركة النقدية في المجتمع وسلاحظ أن "المشاركة النقدية" تم توصيحتها مكابياً في شكل 4/0 بالقرب من قطاع فئة "المعل النقدي Critical doing" المقابل لمنة "العقلانية النقدية" (بما يعنيه ذلك من تركيز أكثر على الرؤية الخارجية أكثر منه على الرؤية الداخلية) لقد جاء في موضع أقرب لمحور (إكس X) ومع ما يبدو هنا من اختلاف في درجة الالتزام فإن وجه المشاركة في الانتقادية بدوره له جانبان: (1) وعى بالقهر (المعروف في الإنتاج المكري بالوعي النقدي أو التوعية النقدية (1972، Freire 1973) و(2) وجه أكثر واقعية ألا وهو مقاومة القهر (من الواضح أنه كي يمكن للمرء أن يقاوم شيئاً ما فلا بد أن يكون عى دراية بما يقاومه) وهو ما يعرف عند التربية النقدية بممارسة المراسن وهذان المحوران جرى إدخالهما في شكل 4/0 وبمرغم هذا الفصل بين الاهتمامات فهنا يقفان على تشبهات عميقة فكما لاحظ كل من بيربولوص وبيرك قبلاً "فإن كلا مهما يستخدم كلمة نقدي كهدف تعليمي له قيمته، ويحث المعلمين على مساعدة الطلاب في أن يصبحوا أكثر حذراً إزاء المسلمات أو اليدهيات الشائعة وكلاهما يقول بطريقته الخاصة لا تدع نفسك هزسة للخداع، وكلاهما حاول التأثير على جماعات معينة من المربين أو المعلمين.



الشكل 4/5 يوضح حركة التربية النقدية (المعبر من التوضيح لهذا المعصم راجع : (Davies, 2015)

إنهم متعاطفون. وهم كذلك يستمعون، سد الحاجة إلى فصول (قاعات) دراسية أكثر وعياً بمدى ومع ذلك فإن أدبيات الموضوع [أو الإنتاج المكثري فيه] لم تشهد - عدد استثناءات قليلة - حواراً بين واحد منهما والآخر (بيروولص وبيرك 1999، 45) مع الإقرار بأن هناك علاقة بين حركتي الانتقادية والتربوية النقدية، تتمثل في تركيزهما - كما سبق توصيحيه - على الفعل action

خاتمة

إننا في حاجة ماسة إلى العناية بالتفكير النقدي أو "الانتقادية" - كما يفصل نسميتها في عالمنا المعاصر أكثر من أي وقت مضى. وهناك، مع ذلك، بعض التحديات تواجه تبوء المكان المناسب لأهميتها في التعليم العالي، والذي يرى أنها تستحقه هناك قوى كبيرة على رأس العمل تميل إلى حصف الإحساس بقدرها فيها هي "العملية الرأسمالية cognitive capitalism" (بوتانج 2011) تعمل - في العصر الرقمي على مصاعمة القدرة على إنتاج حجم أكبر، إن لم يكن لا نهائي، من البيانات التي لا يمكن استيعابها وما يعينها هو سرعة الاستجابة التي تقاس بأقل أجزاء الثانية، مع حواسيب مبرمجة على جعل مثل هذه الاستجابات تستمر أربعة وعشرين ساعة يومياً إنها "الرأسمالية العنصرية algorithmic capitalism (Peters, 2014) وعلى الجانب الآخر، فإن التفكير النقدي بأحد نعمه مختلفة من الحذر والتفكير والمسكينة والتروي

ويعتمد التفكير النقدي أيضاً على مجموعة من المحفّرات في اجتذاب القوى والمؤسسات الباقدة التي يمكن أن تصعق لصالحه. حيث لا يقلقها أن تتعرض للنقد إن القصبة الأهم، على الإطلاق هنا، بالنسبة للتفكير النقدي هي اهتمامه بتوسيع الحريات سواء كانت معرفية، أو منطقية أو شخصية أو حتى حرية المجتمع ككل لكن الجدول يثور على الأقل - حول حصص المؤسسات التعليمية - بما فيها مؤسسات التعليم العالي لتوفيق أوضاعها لخدمة الاقتصاد المعرفي العالمي. وهكذا فإن المساحة المتاحة للتفكير النقدي قد تختفي تماماً وبخاصة في اللحظة التي تشتد الحاجة إليها

ومع ذلك فإننا نجد المنظرين والتربويين الذين كرسوا فكرهم في المجال يختلفون.

كما رأينا، اختلاف عميقاً، حول لجواب الأساسية لتتمكيز النقدي أو الانتقادية بهم يغلبون في ما الذي ينبغي إلى لتتمكيز لنقدي أو يدحس في دائرته؟، وما اغرضه وحجمه؟، وما الطريقة التي يمكن من خلالها المساعدة في بثه بين الطلاب؟ ومن هنا فإن أي حملة تعمل لصالح الانتقادية سيتم، فيما يبدو شيطنها من، البداية، نتيجة الاشتباكات لعميقة فيف بين مجتمعات التربويين والأكاديميين، وأول خطوات معالجة القضية هي الجمع بين مختلف وجهات النظر معاً، فليس هناك أقر من أن يرى كيف تتمثل أو تنجم أي من وجهات النظر هذه - في الموقف التربوية المختلفة - في التعليم والتعلم ووضع المناهج وهلم جرا - وهذا ما حاول أن يفعله في الكتاب الذي بين أيديك إنه نقطة البداية لا أكثر

المصادر

- Arum, R. and Roksa J. 2011 *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Ballin, S., Case R., Coombs, J. R. and Daniels, L. B. 1999. "Conceptualizing Critical Thinking." *Journal of Curriculum Studies* 31 (3): 285-302
- Barnett, R. 1997 *Higher Education: A Critical Business* Buckingham: Society for Research into Higher Education and the Open University Press
- Barnett, R. 2004 "Learning for an Unknown Future " *Higher Education Research and Development* 23 (3): 247-260
- Boostrum, R. 1994 *Developing Creative and Critical Thinking: An Integrated Approach* Lincolnwood, IL: National Textbook Company
- Boutang, Y. M. 2011 *Cognitive Capitalism* Cambridge: Polity
- Brookfield, S. 1987 *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. 1st ed. Jossey-Bass Higher Education Series, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Burbules, N. C. and Berk, R. 1999. "Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits." In *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics*, edited by T. S. Popkewitz and L. Fender. New York: Routledge 45-65.
- Casner-Lotto, J., and Benner M. W. 2006. "Are They Ready to Work? Employers' Perspectives on the Basic Knowledge and Applied Skills of New Entrants to the 21st

- Century US Workforce" In The Conference Board, Corporate Voices for Working Families, the Partnership for 21st Century Skills, and the Society for Human Resource Management http://www.p21.org/storage/documents/FINAL_REPORT_PDF09-29-06.pdf
- Cowden, S. and Singh, G. 2013 *Acts of Knowing. Critical Pedagogy in, against and beyond the University* London: Bloomsbury Academic.
- Davies, M. 2015 "A Model of Critical Thinking in Higher Education." *Higher Education: Handbook of Theory and Research* 30: 41-92.
- Daymon, C. and Durlun, K. 2013. "The Impact of Marketisation on Postgraduate Career Preparedness in a High Skills Economy" *Studies in Higher Education* 38 (4) 595-612
- Education News. 2013. *Neoliberalism and the Commercialization of Higher Education* (July 29) Available from <http://www.educationnews.com/2013/07/29/neoliberalism-andthe-commercialization-of-higher-education/>
- Ennis R. H. 1985 "A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills." *Educational Leadership* 43 (2): 44-48
- Facione, P. 1990 *The Delphi Report. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Millbrae. California Academic Press
- Facione, P., Sanchez, C. A., Facione, N. C. and Gainer J. 1995. "The Disposition toward Critical Thinking." *The Journal of General Education* 44 (1): 1-25.
- Freire, P. 1972 *Pedagogy of the Oppressed* Harmondsworth. Penguin
- Freire P. 1973 *Education for Critical Consciousness*. New York. Seabury Press.
- Giroux H. A. 1988 *Teachers as Intellectuals. Towards a Critical Pedagogy of Learning*. Granby, MA. Bergin and Garvey
- Giroux, H. A. 1994 "Toward a Pedagogy of Critical Thinking." In *Re-Thinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking*, edited by K. S. Walters. Albany: SUNY Press 200-201
- Giroux H. A. 2005 *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York. Routledge
- Giroux H. A. 2010 *Lessons from Paulo Freire* *The Chronicle of Higher Education* (October 17).
- Halonon J. 1995 "Demystifying Critical Thinking." *Teaching of Psychology* 22 (1): 75-81
- Johnston, B. Ford, P., Mitchell, R., and Myles, F. 2011 *Developing Student Criticality in Higher Education*. Continuum Studies in Educational Research. London: Continuum.

- Kaplan, L. D. 1991 "Teaching Intellectual Autonomy: The Failure of the Critical Thinking Movement." *Educational Theory* 41 (4): 361-370
- Kurfiss, J. 1988. *Critical Thinking: Theory, Research, Practice and Possibilities*. Washington. ASHE-Enc Higher Education Report No. 2, Associate for the Study of Higher Education
- Lipman, M. 1988. "Critical Thinking: What Can It Be?" *Educational Leadership* 46 (1): 38-43
- Mataconis, D. 2013. *College Students Lack Critical Thinking Skills, but Who's to Blame* 2011 (May 28). Available from: <http://www.outsidethebeltway.com/college-students-lackcritical-thinking-skills-but-whos-to-blame/>
- McLaren, P., and Hammer, R. 1989 "Critical Pedagogy and the Postmodern Challenge." *Educational Foundations* 3 (3): 29-69
- McPeck, J. 1981. *Critical Thinking and Education*. New York: St. Martin's Press
- Moon, J. 2008. *Critical Thinking: An Exploration of Theory and Practice*. Abingdon: Routledge.
- Noddings, N. 1992. *The Challenge to Care in Schools: An Alternative to Education*. New York: Teachers College Press.
- Norris, S. P. 1992. *The Generalizability of Critical Thinking: Multiple Perspectives on an Educational Ideal*. New York: Teachers College Press
- NPR Staff. 2011. *A Lack of Rigor Leaves Students "Adrift" in College*. Available from: <http://www.npr.org/2011/02/09/133310978/in-college-a-lack-of-rigor-leaves-students-adrift>.
- Passmore, J. 1967. *On Teaching to Be Critical*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Paul, R. 1981. "Teaching Critical Thinking in the 'Strong' Sense: A Focus on Self-Deception, Worldviews, and a Dialectical Mode of Analysis." *Informal Logic* 4 (2): 2-7
- Paul, R. 2011. *Critical Thinking Movement: 3 Waves*. <http://www.criticalthinking.org/pages/critical-thinking-movement-3-waves/856>.
- Paul, R. W. 1993. *Critical Thinking. What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Perkins, D., Jay, E., and Tishman, S. 1992. *Assessing Thinking: A Framework for Measuring Critical Thinking and Problem Solving Skills at the College Level*. Washington, DC: The National Center for Educational Statistics Workshop on the Assessment of Higher Order Thinking and Communication Skills of College Graduates. Preliminary listing of Skills and Levels of Proficiency
- Peters, M. 2014. "The University in the Epoch of Digital Reason: Fast Knowledge in the Circuits of Cybernetic Capitalism." In *The University in the Flux of Time*, edited

- by P. Gibbs, C. Guzman Valenzuela, O-H. Yifjoki, and R. Barnett. Abingdon: Routledge, Chapter 1
- Rimer, S. 2013. *Study Many College Students Not Learning to Think Critically* 2011 (May 28) Available from <http://www.mclatchydc.com/2011/01/18/106949/study-manycollege-students-not.html-LaVBAR-jPTp>.
- Siegel, H. 1988 *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*. New York: Routledge
- Siegel, H. 1991 "The Generalizability of Critical Thinking." *Educational Philosophy and Theory* 23 (1) 18-30.
- Strauss, V. 2012 "Texas Gov Rejects 'Critical Thinking' Skills Really" *The Washington Post*
- Ten Dam, G. and Voiman, M. 2004 "Critical Thinking as Citizenship Competence." *Learning and Instruction* 14 (259-379)
- The Critical Pedagogy Collective. 2013. Available from <http://critped.wordpress.com>.
- Wales, C. E., and Nard, A. H. 1984 *The Paradox of Critical Thinking*. Morgantown WV: Center for Guided Design
- Watson, G., and Glaser, E. M. 2008. *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal*. Cleveland, OH: Pearson
- Williams, R. 1976 *Keywords*. London: Collins.

الباب الأول

ماذا يعنى بالتفكير النقدي في التعليم العالي؟

مادة نعي بالضبط بالتمكيز المنفي، وبخاصة في سياق نظام التعليم العالي؟ في اعتقادنا ان الفكر النقدي يعكس لنا وضع التعليم العالي، ومن هنا جاء القسط الأكبر من حافز لإعداد هذا الكتاب ذلك أنه إذا لم تبدل الجهود لدعم حضور أو تمثيل الانتقادية في تصميم المقررات، وبخاصة التدريس في مساهج التعليم وفي العلاقة بين المعلم والطالب، فإننا لن نستطيع القول بأننا سافح عن قضية التعليم العالي المثالي ومن ثم وجبنا أنمسا في حاجة من البديهة لبعض التشخيص لمكره التمكيز النقدي في ذاتها

ولعلنا لاحظنا اننا استخدمنا في المقدمة الافتتاحية أعلاه مصطلحات "التمكيز النقدي critical thinking" و "والفكر النقدي critical thought" والانتقادية criticality فهل هذه المصطلحات ليست إلا مترادفات؟ أو هل توجد فروق لها معراها بين المفاهيم التي تكمن فيها؟ الحقيقة أن احتلاط المفاهيم هو أحد جوانب المناقشة التي نطرحها هنا، وأنه يمكن إضافة مصطلحات أخرى إلى الثلاثة التي أوردها نوا، نكتفي منها بمصطلحي "نقد معحص critique" و "تربية نقدية critical pedagogy" كما سنرى في فصول القسم الاقتتاسي الحالي. إن هذه الاختلافات - فيما يرد هنا من مصطلحات جرت على ألسنة الدراميين الذين قاموا، بمساهمات لها قيمتها في الجدل الدائر حول التمكيز النقدي لم نرى عرضاً، ولكنها، كما مر بنا في المقدمة، تبعت من وجهات نظر مختلفة. ومهول مختلفة كما أن هذه الاختلافات في المصطلحات تلقى الصوء على المراحل التي

مرت بها مناقشة قضية المصطلحات هذه.

وقد عرضت المصوّل الأربعة من هذا القسم بعض وجهات النظر هذه بشكل واضح ويعتبر روبرت إينيس Robert Ennis واحداً من مؤسسي حقل التماسؤل inquiry في التفكير النقدي، وامتد عمله في هذا الموضوع لعدة عقود وقد قام "إينيس" ببلورة موقفه على هذا النحو حتى توصل إلى صورة تشخيصية للتفكير النقدي على أنه يكمن في استعدادات وقدرات معينة^٤ وقد وضع إينيس يديه على اثني عشر استعداداً، وثمان عشرة من القدرات وعلى الرغم من أن الاستعدادات والقدرات تتداخل فيما بينها وتتفاعل فإن إينيس يشخص لنا تميّز كل واحد وواحدة منها، ويصرب مثالاً توصيحياً من خلال قصة محقق واجه مدعي عليه بتهمة قتل أحد الأشخاص وتطهر الرواية كيمب أن المحلّمين (القضاة) أفراداً ومجتمعين أظهروا كثيراً أو قليلاً من الاستعدادات والقدرات التي جاءت في نظرية إينيس Ennis's theory. وبالتالي القوة الفكرية والتطبيقية لتفكير النقدي.

وجاء ريتشارد أسراوس Richard Andrews فاتخذ مسلكاً آخر، ففي كتابه التفكير النقدي و/ أو الحاجة في التعليم الجامعي "Critical Thinking and/or Argumentation in Higher Education?" مؤشر على رحبته الفكرية، فالتفكير النقدي عند أسراوس مكوّن لازم للمحااجة حد حقل في المقارعة بالحجج، أعط الفرصة للطلاب ليتروّدوا بالفهم والكمية للحوار بالحجج، فسجد الحوار بالحجج والتفكير النقدي يسيران جنباً إلى جنب. وإذا احداً بوجهة النظر هذه، فسجد أن مصطلح "التفكير النقدي" صرب من إساءة التسمية، أو "الحشو" لأنه إذا فكر الإنسان بتجرد فهو بسان نقدي، فإذا أعما الطلاب على التفكير بتجرد، وأن يتحلوا بالانصباط الدائي الذي يصاحب التفكير السليم، فإنهم لن يصبحوا مفكرين نقديين فحسب، وإنما سيصبحوا مفكرين ناقدين للذات

ومن الملاحظ أن كل من إينيس وأسراوس يطقون بلعة الاستعدادات والقدرات (أو المهارات)، ولكنهم إد يفعلون ذلك، فقد فعلوه من خلال وجهات نظر ودوافع مختلفة

وإذا عدنا جانباً إلى الوراء حول تأثير وجهات النظر والميول، فإن المارق يمكن تسميته هذا بأن إبيس خفيه في الأساس فلسفية بينما أسراوس كان معلماً في الأساس، خصمته برؤية فتعليم التفكير النقدي بالنسبة للأول هو تطبيق المفهوم الفلسفي، أما الآخر فإن فهمه المتأصل هو تمكين طلاب التعليم العالي من إدراك حجم قدرتهم ونسبها

أما بيامين هامبي Benjamin Hamby فحول أن يفك كثيراً من حيوط عقدة المناقشة بنفسيتها إلى ثلاث مناقب يتسجون فصيلة واحدة رئيسية "لازمة ومحورية" سنقر في قلب التفكير النقدي هي، بحدوثها، زيادة التساؤل، ثم يفصل هامبي هذه لفكرة في إشاره للأشخاص الذين لديهم "مشاركة وحدانية" و"مشاركة" و "حوافز" و"مشاركة حثنة" وهذه الفصيلة أساس المصائل الأخرى للتفكير النقدي مثل: التفتح الذهني وبعد ذلك كله، يعني أن أكون أعظم الناس تصحاً ذهنياً، ولكي إذا كتب غير مبال إليه لطرح الأسئلة الباقدة، فإن كوني متمتعاً ذهنياً فقط . . . يجعل صدي محصوراً في تكوين صداقات (أو عرض أخرى مثل المصالح الذاتية)

ومثل ذلك أن يعرض إنسان فكراً نقدياً لا يعد في حد ذاته دليلاً على أنه مفكر جدير بعضوية لوسط النقدي. فمعنى المفكر النقدي أن سوفر لصاحبه إرادته في أن يكون نقدياً وأن يهض لهذا التفكير وتبعث فيه لطاقته للعمل حتى ولو (والإضافة من عندنا) لم يره أحد.

ووفقاً لتوصيف الذي عرصه هامبي Hamby فإن هناك صعباً، تمييزاً فاصلاً بين الاستعدادات من جانب والمهارات (أو القدرات) من جانب آخر . وهذا يشابه تمييز باربيت للدوافع، الذي ساقه في معرض تقسيمه لمفهوم الانتقادية، خلال المناقشة التي سبق أن أوردناها في الصفحات السابقة فتحقيق التفكير النقدي وفقاً لباربيت يقع في مرتبات التفكير النقدي، والمعل النقدي، والكميوبة النقيبة Critical being وهذه المرتبات الثلاثة يدمج معاً لصل بها إلى الانتقادية والطالب تام الكماية نقدياً، لا يكفيه أن يكون قادراً على التفكير فحسب، وإنما أن يستطيع تجسيد هذه القدرة (أو المهارة) في

المعل action عبر العالم - مثلاً من خلال حياته المهنية - وأن يكون ممعماً بالحماس في هذا السبيل ولديه الاستعدادات لأن يفعل وهذه الاستعدادات تشمل مثلاً، فصيلة الشجاعة، مادام تمعيل قواعد التفكير النقدي يمكن أن يكون في سياقها مواجهاً لتتبار السائد للأيديولوجيات ومراكز القوى في البنى القائمة

ويمكن توزيع هذه الانتقادية إلى عدة مستويات يطلع باربيت على أربعة منها، يمكن أن سمى في أدبها في طريقة أقرب للروائية، إلا أنها في المستوى الأعلى تبلى الانتقادية التمحيصية Critique، وفيها يمكن للطلاب أن يرو، دراستهم في أوسع أفق ممكن، ويطبقون انتقادياتهم على قصاء، فسيح وصولاً إلى المستوى الكوني، وأن يتحبوا بالالتزام الكامل بالأسلوب الانتقادي في أسلوب العيش أو الحياة اليومية، حتى لو كان لذلك تكلفته على المستوى الشخصي "إن الروح النقدية وفقاً لـ (Siegel، 1988) مسيل للاصطياغ بالمفهوم الواسع للانتقادية

لم تكن قصاصاً الإدراك، والمهارات، والقدرات، والاستعدادات، وأسلوب حياة الإنسان في العالم إلا بعضاً من الخيوط الكثر التي نخلت الجدول وناقشته حول التفكير النقدي على مدى ثلاثين عاماً مصت. ولعل ذلك يبدو ظاهراً في حصول هذا القسم الافتتاحي، وتميد هذه المصوب في تهيئة الأذهان للأقسام التالية

الفصل الأول

التفكير النقدي: مفهوم عصري مبسط

روبرت هـ إنيس
Robert H. Ennis

مقدمة البدايات:

انتمكير النقدي بهذه التسمية من بات أفكار الميلاسوف لبراجماتي جون ديوي (1920) John Dewey وتابعه فيها الفيلسوف ماكس بلاك المعروف بتحويله المسمى (Max Black 1946) وقد تأثر ديوي في هد بالتربويين المعدنين الدين أعادوا تسميه مصطلحه "انتمكير المتجاوب *reflective thinking*" إلى "التفكير النقدي" وهي تسمية أعتقد أنهم قاموا بتأصيلها، وقد مرّ سنوات كما هي الآن اطر (1942) Aiken حول مرج المصطلحين. وبعد بلاك (1946) Black على ما يمكني أن أندكر أول من ألف كتاباً دراسياً جامعاً، يتضمن تسمية "التفكير النقدي" في عنوانه إلا أن انتمكير النقدي لم يحقق ديوعا واسما حتي أو ثل الثمانينيات. فقد نطلب نظام جامعة ولاية كاليفورنيا من خلال قراره التسميدي رقم 338 (Harmon 1980) من كل الطلاب أن يجتازوا مقروا في التفكير النقدي، كشرط للتخرج من أي من الكليات التابعة لها وحملت "لجنة روكملر Rockefeller Commission" قسم التربية مهمة تعريف التفكير النقدي باعتبار أن مهارته من المهارات الأساس التي تمثل أرضية للمهارات المتقدمة، أيأ كان موعها (1980، 37) وليس هذا مجال يسمح يعرض العبارات القوية الأخرى التي صدرت مؤيدة لتفكير النقدي منذ ذلك الحين، راجع (Ennis، 2011) لكي أجد لراماً على أن أشهد لسمو المتسارع للاهتمام بالتفكير النقدي على مستوى العالم منذ حقبة السبعينيات

وكذلك علي أن أتوقف عند التأييد المدحوظ للحريين الرئيسيين في الولايات المتحدة عبر يهابين رئاسيين من كل جويج ه ديليو بوش وبارك أوباما وقد كان التفكير النقدي أحد الأهداف التي عبر عنها بوصوح تقرير أميريكي (40، 2000، 1990) وهو بيان عن السياسة التعليمية حظي في مقدمه بتأييد بوش رئيس الولايات المتحدة في ذلك الحين أما الرئيس أوباما فقد اثنت التفكير النقدي كواحد من ستة أهداف رئيسية للتعليم (أو التربية) وذلك في خطابه عن حالة الأمة (2014)

والسؤال الآن ما هو مفهوم هذا التفكير النقدي (وهنا استخدم تمييررولر 1971 Rawls بين التصور والمفهوم concept and conception) الذي يلقي تاييداً متصاعداً؟ ولعلي أعرض إجابة على السؤال اقترحي لتعريف المفهوم concept في منتصف الثمانيات، وما رلت علي اعتقادي، بأنه يناسب ما يدور حوله حديث النامس في الماضي والحاضر وفعواه:

التفكير النقدي هو تفكير منطقي متجاوب متفاعل يتركز في اتحاد قرار بشأن ما يعتقد المرء، أو ما يفعل

استعدادات وقدرات التفكير النقدي المثالي - قائمة موجزة

إذا سلطنا بالتعريف السابق، فإننا نعتبر أن المفكر النقدي يمكن أن يتسم - مع مزيد من التفصيل -بأثي عشر استعداداً وثمان عشرة من القدرات، التي يمكن أن ينشأ عنها مفهوم عصري منسط، وهذه المجموعة من الاستعدادات والقدرات ليست معزلة بعضها عن بعض بل إن بينها بعض الترابط أو التداخل ولقد قمت بنمذجة وتنظيم وصبط مصطلحات استعدادات وقدرات التفكير النقدي في رحلة من التنقيح والتدقيق عبر السنوات (1980، 1987، 1991، 1996a، 2011، 2013b) • (Norris and Ennis (1989) إلا أن الأفكار الأساسية لم يطرأ عليها تغيير.

إن اصحاب التفكير النقدي لديهم استعداد لـ

1 البحث عن أي إفادات ذات علاقة واضحة بقضية أو سؤال مطروحين، وتقديمها لمن يهمه الأمر

- 2 بحث عن الأدلة وعرضها بوضوح
- 3 حاول أن تكون معلوماتك واهية
- 4 عليك باستخدام المصادر وكذلك الملاحظات الموثوق بها، والتمز دوماً بالإشارة إلى بينائتها كاهية [مثلاً يتم لبيانات مصدر البحث العلني]
- 5 انظر إلى الموقف ككل.
- 6 الحفاظ ذهنياً على المعنى الأساسي في السياق.
- 7 إحرص على الإحاطة بالبدائل
- 8 كن منفتحاً ذهنياً
- أ - حدد وجهات نظر الآخرين بجدية
- ب - امسح عن إصدار الأحكام إذا كانت الشواهد والأدلة غير كافية
- 9 لا تردد في تغيير موقفك عندما تتوفر لك أدلة وأسباب كافية
- 10 تحرر ما نستطيع من الدقة حسبما يتطلب الموقف
- 11 حاول أن تصل إلى الاصح بالعذر الممكن أو المحقق للجنوى.
- 12 وطف المميزات النقدية المتوفرة لديكم

قدرات التفكير النقدي

أصحاب التفكير النقدي المثاليون لديهم القدرة على أداء ما يلي

- 1 عليك بالتركيز ومواصلة
- 2 قم بتحويل الحجج أو البراهين
- 3 شارك بالأسئلة التوضيحية وأيضاً بالإجابات التوضيحية
- 4 مهمل في فهم واستخدام الرسوم والتمثيل الرياضي [البياني].
- 5 قيم مصداقية مصادر معلوماتك.
- 6 استخدم الملاحظة وقيم التقارير المبينة على الملاحظات.
- 7 استمد من الخصمية المعرفية [للآخرين]، ومن معرفة الموقف الراهن، ومن النتائج التي سبق التحقق منها

8. استخدم القياس، واحكم على نتائج
 9. طبق الاستدلال الاستنباطي والعجيج الاستنباطية
 10. جرب إصدار الأحكام القيمة، وقم بتقييمها
 11. حدد المصطلحات، وقمّ التعريفات.
 12. عالج اصطلاح الغموض بحكمة
 13. حدد خصائص المروص عبر الدبنة واحكم عليها
 14. فكر مقترحاً أو مفترضاً
 15. عالج (اكشف عن) المقولات أو الأكليشيات الرائجة
- وهناك ثلاث قدرات خارج الدائرة الأساسية إلا أنها ذات فائدة للمفكر النقدي النمذجي وعليه أن يكتسبها كالتالي
16. أن يكون على علم بموعية فكر الآخرين، قادراً على مراجعة (ما وراء الإدراك metacognition).
 17. مراعاة ترتيب الأحداث
 18. يقطاً لاستراتيجيات الأسلوب البلاغي.
- ولمريد من التفاصيل حول إلهم المبادئ والمعايير راجع إيبس (1996q، 2013p)

نموذج تطبيقي لاستعدادات وقدرات التفكير النقدي.

والآن سأقدم للقارئ نموذجاً تطبيقياً للاستعدادات والقدرات، موصفاً دورها الحيوي الذي يمكن أن تلعبه في قصايا من الواقع والمصدر الرئيسي لهذه الوقائع هو تجربتي الشخصية كفاصر في محاكمة لمحاولة قتل. لقد كانت تجربة فريدة، وإن كانت ليست كذلك بالنسبة لأجهزة المايون بل أقول ما هو أكثر من ذلك، إن تفاصيل كثيرة من التجربة يحاكي كثيراً من تفاصيل حياتنا اليومية

لقد كانت المتهمه أرلين Arlene تحاكم بتهمة قتل عمد مع سبق الإصدار أخصى إلى موت صديقها بدأت العملية أحر الليل في مطبخ أبويها همور دحولهما المتزل من الباب الخلفي، طعت أرلين صديقها في القلب بمسكين مطبخ وذهبت لحجرة نوم أبويها ثم

أبقيتهما، فقاموا لطلب الإسعاف، إلا أن الضحية توفيت عند وصولها. ولم يكن شاهد على الحدث (الأحداث التي أدت إلى القتل أو القتل نفسه) سوى أوليى.
ومع أن المتهمة وجهت إليها المسؤولية عن تهمة بعمد القتل والقتل نفسه، إلا أني
سابسط القضية بالتركيز فقط على طبيعة تهمة القتل ووصفها ببعض الألفاظ التي
جاءت فيما تم كتابته لهيئة المحلفين (قضاة المحاكمة)

هذه هي تهمة القتل والتي وجهه القاضي الرئيس، بدراستها

لإسداد التهمة إلى القاتلة فإنه يجب إثبات الافتراضات الآتية

أولاً أن المتهمة ارتكبت الأفعال التي نسبت في موت الضحية، و

ثانياً أن المتهمة عندما قامت بتلك الأفعال، كانت بقصد القتل، أو إحداث ضرر
جسيم لجسم الضحية، أو أنها كانت على علم بأن أفعالها سيجم عنها احتمال قوي
بموت الضحية أو إحداث ضرر جسيم بجسمها، و

ثالثاً: عدم وجود مبرر لدى المتهمة لاستخدام القوة التي استخدمتها

وإذا وجدت بعد تقدير كل هذه الأدلة أن كلامها ثابت بدون شك معتبر فإنه
يمكنك أن تقر بأن المتهمة مدنية

وفي المقابل إذا وجدت بعد نظرك في الأدلة أن أيًا من هذه الافتراضات لم تثبت - دون
شك له - اعتباره - فإنه يجب أن تقر بأن المتهمة برينة

نموذج تطبيقي للاستعدادات

لقد استخدمنا جميع استعدادات التفكير النقدي في التعامل مع تهمة القتل على
النحو التالي.

1 ابحث عن أي إشارات مبشرة عن القضية المطروحة أو موضوع السؤال وقدمها
لن يهمل الأمر فإننا في حاجة لأن تكون لدينا صورة واضحة عن ماهية القضية، لأنه إذا
لم تكن عندنا هذه الصورة الواضحة، عن تهمة القتل، فإننا يمكن أن نفترض - بلا
مبالاة - أن واقعة القتل في سياق هذه الحالة يقتضي التعمد. لكن هذا الاتهام لا يحتاج
إلى ذلك كما تصوريا، مع أن وجود بية القتل يمكن أن تكون كافية لتكوين الشرط الثاني

لإثبات القتل. ويجب أيضاً أن يكون المارق واضح لدينا بين وجود احتمال قوي بالصرر
البدني الجسيم، وبين معرفة المتهم بوجود مثل هذا الاحتمال. إن اسندنا اد التوضيح له
تطبيق أكثر تعقيداً فإن الدليل هو ههنا الأسامي والمستوى الذي بلغه الدليل ههنا، هو
أنه لا يشوبه شك مقبول عقلياً ومع ذلك فإننا وجدنا أحد المحصين يذهب إلى أن ههنا
المستوى يعتبر ملزماً من حيث لمطلق وافترض أن بمسير الصروره المنطقية للدليل قد
يؤدي إلى رأي مختلف حول القتل عما كنا قد وصلنا إليه. ههنا فإننا نحتاج إلى أن نعرف
بوصوح المارق بين مفهومي الدليل. وعندها أرمينا مذكرة إلى القاضي [ثرينيس] حول
نقطة واحدة هي ما هو محديداً الدليل الذي "يتجاوز الشك المقبول عملياً" وكاتب ههنا
المذكورة جاساً من الجهد الذي بذلناه حتى نصل إلى بيان واضح عن القصيه

2 ابحت عن الأدلة واعرضها بوصوح عندما قال أحد المحكمين في بداية تحقيقنا
"إنها مدببة، هيا بما إلى التصويت" قال آخرون لماذا فكر هكذا؟ قام هو بتقديم بعض
الأدلة، حيث حرت المناقشة ذلك أنه بدون بيان واضح بالأدلة فإن قبول السيحة يعد
أمراً بالغ الصعوبة وقد قمنا ببحت أدلته

3 حاول أن تكون معنوماتك وإقنية لقد ركزنا في الإصغاء للمحاكمة وإذا كان عند
أحدنا شك أثناء مد ولاب ما بعد المحاكمة، فإن عليه أن يسأل الآخرين عما حدث
بالصبط عند نقطة معينة خلال المحاكمة ومما يثير الدهشة أن كل الوقائع المماثلة
وجدت عدداً من القصص يتذكرونها وعلى سبيل المثال رواد أحد القصص شك حول ما
جاء في تقرير أخصائي الطب الشرعي، عن قوة طعنة السكين وتذكر معطس ما عرضه
ذلك التقرير مما أبعث ذاكرة ذلك القاضي والجدير بالذكر أن قوة طعنة السكين
كانت نقطة فاصلة في الحكم بما إذا كان الشق الفرعي من الشرط الثاني لإثبات القتل
قد تحقق؟

4 عليك باستخدام المصادر والمشاهدات الموثوق بها، والاعتماد دوماً بالإشارة إليها
وقد شعربا بأن أخصائية الطب الشرعي مصدر صدق لقوة صريرة السكين، وأن
الملاحظات التي ثبت عليها استنتاجها، كانت هي الأخرى صادقة وكان لكل هذه الأمور
أهميتها بالنسبة لنا في حسم ما إذا كانت "أرلين" مرتكبة لجريمة القتل أم لا

5 أنظر إلى الموقف بكلية لقد أوصحنا قهقهة هذا الاستعداد، عندما تذكرنا أن مستوى الدليل وصف بأنه "دليل يتجاوز الشك المعقول" وهو ما يمثل عنصراً مفتاحياً في أي محاكمة وتؤكد ذلك أيضاً عندما أذكرنا أن المتهم كان لديها السبب لعلس "ألبا" (اسم صديقها) فعلى لو فرصاً أنه كان قد هدها، فإن اللجوء إلى حجرة والدنيا كان بدلاً مقاحاً لها كد أننا تذكرنا ملامح أخرى من الموقف، وكان لها أهميتها مثل ترتيب دواليب المطبخ والمناصب في مطبخ والدنيا (الذي قمنا برها به)

6 الحفاظ ذهنياً على المعنى الأساسي في السياق (عيبك دائماً على صورة الاهتمام في السياق) لقد كان من المهم ومن السهل بصفه عامه بالنسبة لنا أن نركز على السؤال "هل هي مرتكبة القتل؟" وبني لنا سؤال فرعي أصبح سؤالاً رئيساً، فيما بعد، ولم يكن من السهل بسبب التركيز عليه، ألا وهو هل كانت على علم بأن أفعالها أدت إلى احتمال قوي لإحداث ضرر جسدي جسيم لتصبحية وذهب بعض القضاء إلى التفكير في جعل السؤال هو ما إذا كانت أفعالها أوجدت بالفعل احتمالاً قوياً بوقوع الضرر الجسدي لجسيم، بدلاً من هل كانت على علم بذلك أم لا وقد احتاج هؤلاء إلى التفكير بالنص الأصلي

وقد ثبت - بشكل واضح - أهمية الاستعداد الذي نحن بصددده، أي الحفاظ على التركيز، من خلال ما فعله البعض منا، حين استجابوا لأحد القضايا الذي طرح فكرة احتمال أن يكون الجسد قد تحرك مكانه، من قبل إنسان ما، قبل التقاط صورة الصحبة وقد عرّض فكرته تلك، أثناء محاولتنا للتوصل إلى قرار بشأن معرفة "أولين" بأن أفعالها ستؤدي إلى احتمال وقوع ضرر جسدي لجسيم. وسألتنا هل هذا له علاقة بما نحن فيه؟ فقال به ظن أنه أمر مهم، لكنه لم يقدم أدلة وبدا أن ما قاله كان خارج الموضوع

7 احرص على الإحاطة بالبدائل، لعلنا نتذكر أن أحد البدائل التي أثارت اهتماماً كبيراً في ذلك الموقف، هو الهروب إلى حجرة والسبب لقد كان تحققاً من أن هذا البديل، هو ما بسببنا عليه حكمنا بأنها مذنبة بتهمة القتل العمد وبدا طلب مني أحد أن اختار واحداً فقط من أوجه التفكير المعقدي لأركز عليه في تدريجي لأخترت هذا الوجه أو هذه

الوصية إحرص على الإحاطة بالبدائل. والممر في هذا أي مر بي قصايا كثيرة كان هذا الاستعداد مهارة حاسمة، ولأنه يتقاطع مع استعدادات أخرى مثل (التفتح الذهني).
أما في حالتنا هذه، كما عمت فيما بعد، فكان تحميلها بديل الهرب مثارا للحدل. لقد افرصنا، دون أن نعلم ذلك، أنه عندما لا يوجد بديل غير عيب، فإن الشخص الذي يواجه تهديداً يجب أن يواجهه لكن رميلة لنا، مد رمس. عرضت بحجة أن النساء يرفضن الهروب من عنف الرجال، عندما تكون المقاومة بالقوة متاحة أمامهن، إنهن عادة ما يقدرن هذا البديل، بل غالباً ما يختارونهن. وقد رجحت أنه في حالة قصصنا هذه إذا كان الضحية قد هدد بالتمهة باستخدام العنف، فإن "أرلين" كان لديها ممر لطمه، وباء على ذلك فإنه ينبغي أن يحكم عليها بالبراءة من تهمة الطعن وإرهاق الروح

8 كن من مفتحا ذهنياً. (أ) حد وجهات النظر البديلة بعديه إسا، لسوء الحظ، لا تأخذ في الاعتبار وجهات النظر تلك، بل يصل الأمر إلى عدم التفكير فيها أصلاً إسا نقدر باهتمام حدي إمكانية قيام أرلين بالدفاع عن نفسها ضد عنف "أل Al" لكنها ركزنا على اعتقادنا بأن بديل الهرب إلى حجرة والدها، كان البديل الذي يجب عليها أن تأخذ به

(ب) امتنع عن إصدار أي أحكام عندما تكون الشواهد أو الأدلة غير كافية إن واحداً من المحلّمين يادر بالقول في جلسة المداولة من الواضح أن، أرلين "قتلت" أل Al، وبناء على ذلك فإننا يجب أن نصوت ونسبي الموقف ومن العجيب أن واحداً من أفلام ميري هوندا عنوانه اثني عشر رجلاً غاضباً twelve angry men، وهو فيلم ممتاز بالنسبة لتعليم التفكير النقدي في قاعة الترمس، كان فيه محلف اتخذ نفس المسج التلقائي (غير الحذر) ولحسن الحظ فإن آخرين من المحلّمين أو القضاة رفضوا هذا المسج، واستمروا في دراستهم لكفاية الأدلة وقد قمنا بالنظر في احتمال بديل فحواه. إمكانية أن تكون أبقت عليه داخل المنزل عن طريق أحد مماتحه ووضعها في كيس نفودها (حيث تم العثور عليه). لكن هذا الاحتمال لم يذهب إلى أنها أوقعته في الإغراء حتي مات وهذا شعربا بأن الأدلة ليست كافية

9 لا نتردد في تعبير موقفك عندما تتوفر لك أدلة وأباء كافية هناك خط يمس

بين استبعاد 8 (ب)، وهو استبعاد مرغوب فيه، وبين الشك المطلق، إنه خط يصعب أن يكون فاصلاً بين حد قصبات ظل لبعض الوقت يعيش الشك المطلق. وفي تقديره أنه ليس هناك من شيء يمكن معاودة للشك المعقول (بما في ذلك احتمال الفرصة المتاحة لبدل الهرب إلى حجرة والديها) مما يجعل من المستحيل أن نجد إنساناً مديناً في أي شيء، عندما يكون مفهومه للدليل (كضرورة منطقية في الواقع) ماهد التطبيق إلا أننا مع ذلك أحدها، إلى خارج الموقف لخار، وذهب به إلى الأمثلة البسيطة التي يمر بها في الحياة اليومية، حيث قبر ما فيها من نتائج ثم إثباتها بتجاوز درجة الشك المعقولة أو المعقولة وفي النهاية فقد أصبح قابلاً لتغيير موقفه

10 نجر ما نستطيع من الدقة حسبما يتطلب الموقف لقد استلنا هذا الاستبعاد عندما مثلت لنا 'حصانيه الباثولوجي' (الطب الشرعي) طعمه السكين، كما أعيد تصويرها، من خلال قيام عمى الجرح وحقيقة أنه لا توجد علامات على دخولها إلى العضام ثم قامت بتحريك ذراعها قائلة إن الطعنة كانت "متوسطة كهد" وبعد ذلك حركت ذراعها بدرجة أكثر قوة قائلة "وليس بقوة هده" لقد سعت أخصائية الباثولوجي إلى الوصول إلى درجة الدقة التي تتطلبها الموقف ولربما كانت الأرقام التي تعطيها الطاقه احركية أو سرعه الصوء مبالغه في الدقة إلا أنها أقل فيما تقدمه من عون للمحققين.

11 حاول أن نصل إلى الأصح بالمصدر الممكن أو المحقق للجدوى. إن من المهم، حتى في الحالات التي يتوهر فيها، أو يجب أن يتوهر فيها صبق القصبة، ينبغي أن نتأكد من ذلك بنمسا فلهذا ركنا انتباهنا على تمثيل احصائية الباثولوجي لقوه صبرة السكين. ولكن عندما شهدنا موقع الصل، لاحظنا بيقظة، أن موضع الدواليب والمناصب، يظهر إمكانية أن تصور "أرلين" جنابا وتطعن "أل Al" بالسكين في نفس الرواية التي حددتها احصانيه الباثولوجي في تقريرها

12 وظف قدرات التفكير النقدي المتوفرة لدينا ولعل هذا هو السبب الذي جعل بعض المفكرين يوصون بمريد من التأكيد على قيمة استعداد التفكير النقدي راجع مثلا ستيفن نوريس Stephen Norris في كتابه التواصل الشخصي . Personal

Communication وفي رأينا، أن أعضاء المحاكمه، فيما يعد استثناءات قليلة جداً، كان لديهم الاستعداد لاستخدام ما لديهم من قدرات التفكير النقدي خلاصة الأمر، أما يمكن أن نشهد بأن هذه الاستعدادات ماثرة أو ميراث مهمة، وأنها تتقاطع فيما بينها وتتداخل وبمظهر المداخل التي تحتوي على أمثلة، أن استخدام الاستعدادات عندما نسدعي الحاجة، وانخراط الطلاب بعمق في قصايا تمس واقع حياتهم يعدان من الطرق الناجحة في رفع مستوى هذه الاستعدادات.

نماذج قدرات التفكير النقدي

نحاول هنا القدرات الأربع (1 إلى 4) التي تتضمن توضيحات أساس:

1 عليك بالتركيز ومتابعته إن القدرة على أن نحدد، ونعاین، ونسمر في مسار التركيز (القضية، والساؤل، والمتائج) جاءت أولاً، لسبب مؤداه أنه إذا لم نعرف السؤل الذي نركز عليه، فإسأل نعرف ما بعد ذلك، بنا، نحن القضية، نعرف أن بؤرة تركيزنا نصلب على الحكم بما إذا كان المتهم مرتكباً للقتل أو إرهاب الروح عمداً، أو هما معاً وفي حالنا هذه كان تحديد تركيزنا الرئيس مُراً سهلاً. لأن الماصي [الرئيس] أرشدنا إلى المسائل الأساس التي علينا أن نستحصرها لكن الواقع ليس كذلك دائماً فهي اتحاد القرار الخاص بما إذا كان الاقتراح الثاني (لشرط الضروري) لثمة القتل كافياً، وجداً أممنا في موقف كثر صعوبة بالنسبة للحفاظ على تركيزنا الذهني آنالك لقد كان علينا أن نركز على كل واحد من الاشتراطات الصلة الفرعية في الاقتراح الثاني، الذي بدوره قام بحصر المناقشة في النهاية لتركز على آخر شرط ومن ثم أصبح التركيز في المقام الأول على جسم ما إذا كان السؤل "هل أوصلت أفعالها إلى احتمال قوي في إحداث ضرر جسدي جسيم؟" أو هل كانت تعرف أن أفعالها أدت إلى وجود احتمال قوي بحوث ضرر للبدن، جسيم؟ وفي النهاية فإن التركيز مُلَبَط على إذا ما كانت الإجابة على السؤل الأخير ثبت تجاوزها للقدر المعقول من الشك

2 تحليل الحجج أو البراهين لقد جعل التوضييم، المكتوب لحادث القتل من الأسهل لنا، منهجياً، تحليل أدلة النائب العام في عريضة الاتهام وتوفرت لنا القدرة على

أن يرى كل واحد من الافتراضات الرئيسية الثلاثة بعد شرطاً ضرورياً، وأن أيّاً من الشروط الفرعية في الاعتراض الثاني كانت كافية لتأسيس الاعتراض، على أن يكون واحداً على الأقل، منهم مقبولاً، إن على النائب العام أن يثبت أنه يتجاوز الشك المعقول، وهذا امتلاكنا القدرة على بناء ذلك الاستنتاج وأن تتكون لدينا عقيدة حول أركان الاتهام بالقتل، كما توفر لنا القدرة على أنه، كان يحاول أن يصد إلى أنه ما دامت الصبرية لم تتجاوز القوة المتوسطة فإن إثباتها لم يتجاوز الشك المعقول، الذي يرى أن المتهمة علمت باحتمال وقوع صرر جسدي جسيم (الشرط الأضعف) لقد شعريا أنه أظهر ذلك بوصوح، وصوتنا مع براءتها من ارتكاب القتل ومن النماذج المعيارية في تقييم الأدلة، هو تحديد نوع الدليل الذي يجري تقييمه (مثلاً استدلال قياسي أو استدلال استنباطي استقرائي) ثم تطبيق المعيار الملائم لتقييم ذلك النوع، وتأتي صعوبة هذا الأسلوب من أن الأدلة الواقعية (مثل أدلة أخصائية الباثولوجي) لا تخصص للتعريف وإذا كان هناك شك فبسي اقترح أن نقوم أولاً بتطبيق أي مجموعة معايير تبدو أكثر قبولاً وإذا ظهر أن الدليل دون المستوى فلتطبق مجموعة أخرى من المعايير وإذا حقق الدليل مجموعة من المعايير فقم إذن مع التبسيط الرائد إلى حد ما - بقبول الدليل والنتيجة المترتبة عليه (Ennis, 2003؛ Hirtchcock, 1980) وإذا لم تنطبق عليه مجموعة من المعايير، فلا تقب به (على الرغم من أنه قد يقين فيما بعد إذا ظهر ما يؤيده بدرجة أكبر) وعلى سبيل المثال إذا طبقنا معايير الاستدلال القياسي على دليل أخصائية الباثولوجي، فإن هذا الدليل يبدو أمامنا غير واف بهذه المعايير وإذا عرصناه في المقابل على معايير التفسير الأفضل (الذي يجري مناقشته فيما بعد) فإن من المحتمل أن ينجح في مطابقته، ومن ثم أسلم بعضنا حقيقة أخصائية الباثولوجي كمصدر للحقائق ومرجع خبرة في الموضوع

3. شارك بالأسئلة التوضيحية وأيضاً بالإجابات التوضيحية (إن علمنا في عديد من المناسبات أن يكون قادري على طرح أسئلة توضيحية. فمسؤول نقدي حاسم مثل ذلك الذي سألناه للقاضي الذي كان متأكداً من أن "أرئيس" كانت مرتكبة الجريمة من قبل أن تبدأ المداولة وكان في كلمة واحدة "لماذا"؟ ومسؤول آخر مثل "ما معنى دليل يتجاوز الشك

المعقول؟" وساء عليه أرسلنا. كما ذكرنا قبلاً، إلى القاضي مدكرة تطلب فيها بيان معنى العبارة الواردة في السؤال.

4. *تمهل في المهم واستخدم الرسوم والتمثيل البياني.* والحقيقة أن هذه القدرة أو المهارة لم تستخدم في القضية التي نحن بصددّها إلا أن القدرة على الإلمام بهذه الأمور أساسي الأهمية في كثير من السياقات والمجالات مثل تقارير الدراسات البحثية عن آثار العلاج. فقد أظهرت اثنان من الدراسات التجريبية كانتا المؤكدة لصحة علاج جديد ووصف لي أن الاختلافات بين أفراد المجموعتين كان واصحاً إحصائياً، بعد شهر من تعاطي الدواء وقد قادني هذه المعلومات ذات الأهمية إلى معرفة معنى إيجاني إحصائياً، وعوامل القوة والضعف في هذه الحقائق. مع الأخذ في الاعتبار عدد موضوعات التجارب، والحدود الرسمية الموحدة التي أمهلت لإيجارها (شهر واحد) وبقيء بعد ذلك ثلاث قدرات (من 5 إلى 7) تدور حول أسس الاستدلال

5 *قيم مصداقية المصدر* لمدر كان علينا تقييم مصداقية الشهود بما فهم أخصائية الطب الشرعي (الباثولوجي)، التي قدرت أن صرية السكبي كانت متوسطة القوة، وأن المتهمه بفساد هي التي قالت إنها كانت تدافع عن نفسها وقد طلبنا معايير تشمل الخبرة وعدم التصارب إزاء القضية راجع (Ennis, 1974a) للاطلاع على مناقشة مصداقية المصادر

6 *استخدم الملاحظة وقيم التقارير المبينة على الملاحظات* لقد قمنا بملاحظاتنا الخاصة عندما انتقلنا إلى منزل المتهمه (إجراء خاص بالمحاكمة) وقد استفدنا من هذه المعلومات في تكوين أحكامنا الخاصة حول روايات المتهمه، بما فيها وصفها للطريقة التي توجهت بها نحو الصحبة. راجع (Norris and King, 1984) للاطلاع على مناقشتها لـ الملاحظة ودورها

وفصلاً عن ذلك، فإنه كان علينا أن نأخذ قراراً، نحو قبول التقارير المبينة على الملاحظات، التي استندت إليها أخصائية الباثولوجي أي مدى عمق الجرح ومفاسه، وملاحظة أنه لم يكن هناك أي علامات على العظام ثم شرعنا في تقييم تقارير الملاحظات الخاصة، بما كشمته التحقيقات عن وضع الجثة ومكان السكبي وحالتها

ولقد اعتمدت تقارير الملاحظات - التي أعدها المختصون - على تسجيل مكشوف أعوه بأنفسهم وقت إجرائهم الملاحظات - هذا وفقاً لشهادتهم.

7 استمد من الخلفية المعروفة (للأخرين)، ومن معرفتهم للموقف الحالي والاستنتاجات التي تم التحقق بها وقد استمدوا من خبرتنا المباشرة بمشاهدة مسرح الجريمة لسيدل على أن الطريقة التي وصفت بها التماهي جانباً وطعنه، كانت مقبولة وقد استخدمها هذه الخبرة إضافة إلى خبصتنا عن المقائج والسياه (في ذلك الوقت) ليرجح أنه احياح إلى المقائج الخاصة به لكي يعادر المكان إن نقص الاهتمام بالحلفية المعرفية بعد هدفاً شامعاً [مشروعاً] لانتقاد الجهود المبذولة لتعليم التفكير النقدي (McPeck, 1990 · Ennis, 1989) وبالنسبة للقدرات لثلاث التي نلي ذلك (من 8 إلى 10) فإنها تاحد أدلتها من الأسس السابقة

8 استخدم القياس وتقيم نتائج نقد استخدام القياس، الذي يحتوي على تهم مثيلة، في امتدح أنها لم يكن لها مبرر في استخدام لقوه التي تعاملت بها مع الموقف وافترضنا أنها إذا توفر بها اللجوء إلى الهرب كبدل. فليس لب من مبرر في استخدام القوة التي استخدمتها، وأن بديل الهرب هذا كان في متناولها بالفعل. وهذا تكون النتائج متوافقة بالصورة مع المقدمات.

وقد احتجج إلى استخدام الاستقراء أو الاستبساط في فهم تفسير وتطبيق التهمة كامة على تشكيلة من الشروط الضرورية والكافية

إن احد المحلطين وقع في خطأ في تطبيق الاستدلال القياسي، حيث سأل أحد محلمي المعارصه "هل أثبت بما يتجاوز انشك المعقول، أنه كان لديها مبرر لاستخدام القوة التي استخدمتها؟" فكانت إجابته بالنسب لا قال المعلق بلهفة "إن هذا يدل على أنه لم يكن لديها مبرر" ويمكن اعتبار هذا الخطأ مما يدخل في "إما وإما" المبرمه، أو يكون في نظر آخرين مسعى للتحويل غير المشروع لمجرى الحديث وعلى أي حال فإن المعلق المتلفظ وقع في خطأ من حيث أنه لم يبينه إلى وجود احتمال سطقي ثالث. أعني أنها بررت هجلاً استخداماً للقوة التي استخدمتها - بدون أن تثبت ذلك بما يتجاوز انشك المعقول راجع (Ennis 1969a · 1969b · 1975 · 1976 · 1981 · 2006 · 2007)

للاطلاع على مناقشات حول العناصر الأساسية في كفاية المنطق الاستدلالي القياسي. ولعل إحدى قصاياه الأساسية تدور حول ما إذا كان تطبيقه وما يترتب عليه يمكن أن يتحقق على أرض الواقع راجع (Skyrms, 1966) لشرح التمييز بين الاستدلال القياسي وبين الاستنباط أو الاستقراء في التفكير النقدي ودفاعه عن ضرورة هذا التمييز لدى الطالب كمفكر نقدي

9 طبق الاستنباط أو الاستقراء في البرهنة وسوق الحجج (سواء بالأرقام أو بأفضل الشروح) وراجع إيبس (1989) في دفاعه عن التمييز بين الاستقراء بالعبء (التعميمي) وأفضل الشروح أو التفسيرات رشداً وهارمان (1968 1965) Herman, إيبس (1996a) Ennis و لينتون (2004) Libron

ومن الأمور التي استنتجناها، نحن المعلمين، باستخدام الاستقراء التعميمي بالعبء أن ملوك نائب الأمور لم يكن إيجابياً ومن ثم بينا قرارنا بالأنا نطلب منه مساعدة. وقد جاء قرار مع استخدام الأدلة، التي تحملها الشائعات، والتي كان ظاهراً أثناء المحاكمة، بناء على حكم عام آخر جاء نتيجة استقراء بالعبء فحواه أن الإشاعة غالباً ما تكون لا أصل لها أما النوع الآخر من الأدلة أو الحجج الاستقرائية والتي غالباً ما يطلق عليها "الرجوع إلى التفسير الأفضل أو المقارنة بالحجج وصولاً إلى التفسير الأفضل" (2006)، (Batterspay)، التي جمعتها تحت مسمى "الاستدلال التفسيري الأفضل" فإن جانباً من تدليل أحصائية الباثولوجي على استنتاجها على أن صبرية السكين لم ترد على المتوسط من حيث قوتها، جعل هذا الاستنتاج يمسر لنا السبب في أن عمق الطعنة (الصبرية) كان يوصف ويصف، مع علمنا بعدم وجود علامات على عظام الضحية وقد ساعد ذلك في التوافق مع المعيار الأول بالحكم بأنه يطبق عليه "الاستدلال التفسيري الأفضل" بأن الاستنتاجات تشرح لنا حقائق مفتاحية أو مدخلية وأدى غياب المعطيات التي تتعارض مع الاستنتاجات إلى الوفاء بالمعيار الثاني، من الجدير بالذكر أن إيبس (2013b، 2011) Ennis اقترح خمسة معايير للاستدلال التفسيري الأفضل. و تم تطبيق الاستدلال التفسيري الأفضل، هذا، على نطاق واسع، على سبيل المثال في الإنتاج العسكري الإنجليزية (شكسبير) وعلم الحفريات وتاريخ فرنسا، وعلم النفس، وجغرافية

المحيطات، وصباهه الطائرت راجع (Ennis 231 237، 266-228، 1996a). وكذلك راجع (Follessdal 1979)، الذي استخدم Peer Gynt كمثال وبعد الأسلوب العلي متصمنا في الاستدلال التفسيرية الأفضل لكي في هذا المقام لن أدخل مفاهيم العلية causality والتفسيرية explanation مفترضاً أنه يكمن في السياق الحالي فهما التلقائي للعية ولتفسير، 'و الشرح] ولا دعي لدحولنا في قصصنا نظرية معقده الآن. رجع Ennis (1973، 1982b، 2012)

10 جرب إصدار أحكام قيمة وقم بتقييمها إن إصدار أحكام قيمة صلبة بعد ثالث هذه الأنواع الأناس للاستدلال وكما أوصحت سابقاً وإب طرحتا افترض الحكم القبي الذي يعتبر أن من الأفضل أن يهرب المرء من مواجهة العنف بالعنف، لكننا لم نتوقف عند انعكاس ذلك الفرض القبي، والحقيقة أن لحكم القبي بعد مجالاً صعباً في تعليم التفكير النقدي بسبب الجدل حول كيفية إصدار أحكام قيمة لا غبار عنها، وذلك بالرغم من الاتفاق على أن الحقائق المصروحة التي نبى عنها يسعي أن تكون صادقة أو مبرره

وتحس لنا القدرات الخمس (من 11 إلى 15) مربداً من التوصيحات المتقدمة على النحو التالي.

11 حدد المصطلحات وقيم التعريفات إن أصعب ما يواجه القاضي في مشكله لتعريفات هو ما يتعلق بمعنى "ذلي يتجاوز الشك المعقول" ففي حالة إرهاب روح، بسان عمداً، هناك حاجة إلى إثبات يتجاوز الشك المعقول بأن المهمة لم يكن لديها مبرر لاستعمال القوة التي استخدمتها فقد شعر عدة محلفين بأنهم إن لم يعرفوا المقصود بـ "ذلي يتجاوز الشك المعقول" فلن يستطيعوا اتخاذ قرار بشأن هذه القضية وسبق أن اشترت إلى أن كتبنا مذكرة أرسلناها إلى القاضي [الرئيس] يطلب المساعدة فرد علينا القاضي بخوره بأنه لا يوجد تعريف لهذه العبارة، ودعانا لن نبدل قصارى ما نستطيع من جهد وكادت المداولة تنتهي بالإخفاق.

عندها قدمت اقتراحاً بتعريف أحدث امراحة، وفحواه أن البرهنة على مقترح يتجاوز الشك المعقول يعني تقديم أدلة كافية تسنده بحيث لا يصبح هناك محال يعتقد

به لإنكار ذلك المقترح، وهذه الصيغة التي استخدمتها هي تعبير معادل للتعريف يسمى أحياناً تعريف "من السياق Contextual" وهي تبدو أكثر ملاءمة من صيغته التصنيف المعتمد التي يطلق عليه أحياناً خاصة الجنس *genus differentia* وهذا السلوك التعريفي الذي أقدمت على صياغته، أخرج لنا معي اتضح أنه ملائم للموقف ما دام الاستخدام المتداول هو ما يحتاجه المعلوم وقد جعل محتوى التعريف المخلفين مرتاحين (مع أنه لم يأت بمعلومات جديدة) ومن ثم فقط استطع المضي قدماً في المناقشة راجع (2013b، 1996، 1974b، 1969a، 1964) لتتابع التطورات التي أجرتها بعض المعايير للصيغ، والمواقف الصكورية، والمحتوى، واستخدامات التعريفات، التي يعبر عنها في بعض الأحيان بمسميات مختلفة، وكذلك أوجه هذا الاختلاف بينها

12 عاليج اصطناع العموص بحكمة معي أن تصطبغ العموص [تتمهق] equivocate أن تنسم بالعموص فيما نستخدم من المصطلحات لكسب التأيد في موقف معين. وأحياناً يحدث ذلك عن قصد وعلم، وأحياناً عن غير قصد، ولا درايه وأنا أسمي النوع الأخير "بالعموص الانطباعي" (1980) لأن مُصطبغ العموص (المتهمق) لا يدرك أنه يتحقق له فعلته في توصيل معي الألفاظ في خلال الحوار، حتي ولو كان ما يفعله يعطي انطباعاً بأنه "متهمق".

ومن أمثلة ذلك، ما ذكرته آنفاً من استمرار أحد المحققين في إصراره على أن افتراضاً معيناً، لم يثبت أنه يتجاوز الشك المعقول. وكان الافتراض أن "أرليس" كان يمكنها أن تهرب إلى حجرة أبويها بدلاً من أن تظل في المطبخ للدفاع عن نفسها فتحدثناه أن يعطينا مثلاً لادعاء حقيقي، مر عليه على مدى حياته، ثم إثباته متجاوزاً الشك المعقول. فأجاب معترفاً أنه لا يستطيع تذكر أي شيء. وأن إيجاد دليل يتجاوز الشك المعقول - بالنسبة له - مفهوم فارغ من المعنى. بعبارة أخرى فإنه يمتلك شك مطلق، مما يجعله لا يقبل أي شيء تمت البرهنة عليه واقعياً (إمبريقياً) بما يتجاوز الشك المعقول. إن معنى "الإثبات بما يتجاوز الشك المعقول" عبده - كما أعتقد - هو الجرم المنطقي، الذي يختلف عن المعنى المستخدم في المحاكم. وأنه كان يستخدم المعنى الذي يفهمه لعبارة "الإثبات بما يتجاوز الشك المعقول" للوصول إلى استنتاجاته بأن الافتراض المطروح لم يثبت أنه

يدجأور الثلث المعقول ونفسير هذا الاستنتاج للحكم على الافتراض المقترح بأنه لم يثبت أنه تجاور لشك المعقول بالمعنى الذي يفرضه هو، لا معيار المحكمة وقد تضمن تفكيره عموم انطبعي لأنني اعتقد أنه لم يعتمد استدلال ذلك العموم إن الذي فعله يترك انصباعاً بأنه "متصو" مع أنه لم يعتمد ذلك

ومن الممكن أن نعطي مثلاً للمحقق خارج قضية القتل وبالعلاج واحداً من موضوعات المقال الحالي، أعني معنى "لتفكير النقدي" فقد أعطانا مايكل روث Michael Roth لمورج لمفكر. تعريفاً أساسياً أعبر فيه أن "التفكير النقدي تفكير سلمي" وهو تعريف يحمل اتهاماً ثم بدا وكأنه يتحدث عن التفكير النقدي الذي يجد نأيداً واسعاً بين الأكاديميين ووسائط الاتصال، في أيامنا هذه، تلك التي تتخذ موقفاً سلبياً أحياناً وأحياناً أخرى يكون لها موقف مختلف ويبدو أن يحتاج هذا الاتهام (إن كان يقصد ذلك) المصطلح بالعموم لمصطلح "التفكير النقدي" جعله يقوم باتهام التفكير النقدي - كمصطلح ثم يطبق هذا الاتهام في الاتجاه الآخر نحو التفكير ذاته وحدار من هذا النوع من صطلح العموم الذي لا يمكن إثباته فعادة ما يكون معقداً، ونفسيرته متكاثرة

13 حدد خصائص الفروض غير الثابتة (العائمة) وفهمها لعنا متذكر أن أحد الافتراضات التي وضعها، أنه كان الأفصل لها (للمهمة) أن تهرب، إذا كان ذلك ممكناً، بدلاً من أن ترد بالعنف على تهديد بالعنف، وهو افتراض كان واقعاً وقتها كما أوضحنا قبلاً. ووجه اعتراضاً من أحد الرءلاء، وإليها مثال آخر إذ قام أحد المحلفين بتقديم عرض آخر حيث قال: إنكم تعرضون أن علي أن أقدم لكم دليلاً على أنها كانت تدفع عن نفسها ضد لهجوم مع أن القضية هي أنها لم تفعل؟ أما المثال الثالث فقد جاء من المحلف الشكاك، ومضمونه أن الدليل في هذه الحالة يحتاج إل استنتاج متطفي حاسم ويوضح مثل هذه الأمثلة أهمية القدرة على معرفة الدافع لهذه الافتراضات في مثل هذه المواقف رجع هيتشكوك (1985) Hitchcock وEnnis (1996a, 2013b) لمناقشة

أوسع حول إسناد الفروض، وملخص لأنواعها، ومعيير دوافع طرحها

14 علبه، نحن القصة أو المحلفين، أن تكون مربين بما فيه الكفاية لفتح الباب

أمام الافتراضات، ولو كان بعضها مثار شك، ليري إلى أين تمودنا لمد افترصا جميعا - كي نفتح الباب للمناقشة- أن المجي عليه أراد أن يحدث صرراً بالمهمة، في حين أن الفرص الأرجح، كان أنها كانت في حالة دفاع عن النفس، إزاء التعدي عليها وكان هناك افتراض ثان، مؤداه أنه، إذا كان قصد الإصرار بها، فكان سيستبق ذلك بإحداث إصابة بها قبل الدخول إلى المنزل، وهو ما لم يحدث إلا أننا حسبنا الأمر بأن ذلك غير مقبول، بالدرجة التي تكفي لبرير الاستنتاج بأنه لم يكن يقصد لإصرار بها ولذا بقي السؤال مفتوحاً عما إذا كانت في موقف الدفاع عن نفسها أم لا

15 **عالم المقولات أو الأكشيبات الرائقة** على الرغم من أن استخدام المقولات الرائقة بحكمة أمر مفيد، إلا أن بعضاً منها يوجب علينا أن نتعامل معها بحذر ومن الأمثلة المشائعة لهذه المقولات حقيقة مفرغة - ركوب الموجه - حبط منطقي - حلل منطقي - شائعة - مفصل لدى السلطة إن هذه المقولات غالباً ما تستخدم للوصول إلى ادعاء بأن هناك خطأ من نوع ما وتحمل في طياتها مبررات وعيوب أما المبررات فإن منها ميزة بارزة حيث توهم لنا طريقه فعالة في توصيف مآخذنا أو افتراضنا

وعلى سبيل المثال، فإن الصبيحة الحكيمة تحذر من الوقوع في خطأ «ستدح أن أحد الأمور قد تسبب في حدوث الآخر لأنه جاء سابقاً له فتجيء مقولة احذر المحالطة المنطقية التي تستخدمها نوعيه من الناس (بإظهار أن حدثاً ما سبق الآخر لا يعني أن الأول كان سبباً في وقوع الثاني)، وهو خطأ شائع ومن ثم فإن حقيقة أن قتلها له جاء بعد أن يبعها إلى المنزل، لا يثبت أن تتبعه لها كان سبب قتلها

أما غيب المقولات الرائقة فإنها غالباً ما تتوافق مع أشياء هي في ذاتها صالحة ففي كثير من حالات التوصل بالسلطة يمثل ذلك مسوئاً لا عيار عليه، ذلك أنه في كثير من الحالات يمثل التوجه إلى السلطة تمكيراً محموداً ينبغي الأخذ به، مثلما توجه الدفاع والنيابة إلى سلطة الطبيب الشرعي (أخصائية الباثولوجي)

وبالمثل هنا الدائرية circularity ليست ريماً [أو حقيقة مفرغة] فالأدلة الناجمة عن الاستدلال القياسي دائرية لأن النتيجة المتضمنة فيه هي ذاتها متضمنة المقدمات وبإزاء عليه فليست معظم براهين الاستدلال القياسي الصالحة ريماً وعلى الرغم من أن

مقررت وخصص التفكير النقدي برافقها قائمة بالقوالب الرائمة، فإني لم أشرع في استخدام هذا النهج بسبب الغيوب التي ذكرتها من جانب، ومن جانب آخر لأنني لا أرى أن الأكليشيات أو القوالب الرائمة تمنح نهجاً شاملاً

ونعم ذلك يأتي القدرات الثلاث الأخيرة (16-18) وهي ليست من صلب التفكير النقدي إنما هي قدرات مساعدة له بشكل عام

16 تعرف على نوعية فكر النشر وإزاحتها (ما وراء الإدراك المعرفي) إن من الأمور التي تعيقنا في التعرف على ما يفكر فيه بالفعل وما يقترعه، هو التفكير حول ما يمكن فيه، من ثم نستطيع أن نفهم وإن يعيد تقييم ما يحدث داخل تفكيرنا، وهو يصل بنا إلى نتائج أفضل. وقد تبين ريتشارد بول (2012، 7) وجهة النظر هذه وهناك مثال لدلت مررب به شخصياً عندما أجريت تفكيراً حول تفكيري الذي أفصى إلى التعريف بمقولة "ناب بما يتجاوز الشك المعقول" ومع ذلك إني أسترعى في التفكير النقدي دون أن أفكر فيما أفكر فعندما أدركت أن نتيجة الطب الشرعي لا يجب الأخذ بها بالمطلق، وإنما هي تتجاوز فقط الشك المعقول، إني لم أفكر فيما فكرت، ونكبي أعملت تفكيري وحسب

17 راع ترتيب الأحداث بررت هذه القدرة لدى المحققين (القضاة) عندما سبوا مع وقائع الطعن والقنل المتعمد، واحدة بعد الأخرى. وإتبعنا في ذلك نهج حل المشكلات خطوة، بخطوة (بصرف النظر عن الصيغ الكثيرة لحل المشكلات التي قد يستخدمها المرء) ممثلي لهذه القدرة [أو المهارة].

18 كن يقظاً للاستراتيجيات الخطابية من الأمور التي يجب توقعها أن الاستراتيجيات الخطابية يمكن أن تستخدم للخدع، مما يساعد على حدوث ألفة معها وفي المقابل فإن هذه الألفة، يمكن أن تساعد في إطلاق حوار بالحجج، صمم تفكير نقدي قوي بطريقة أقرب كثيراً للإيهام

لقد أقر الدفاع مقدماً بأن موكلته قتلت الصعبة، وواضح أنه فعل ذلك بسبب الإصوح الظاهر للأدلة، ولذا فإنه تعاضى الظهور بمظهر العبي الذي يدافع عن قضية خاسرة - وهي استراتيجية سيئة، في حين أن هناك مثالا آخر بديلاً وهو الاعتراض مقدماً

على نقطة أن المتهمه كانت في حالة دفاع عن النفس إزاء الهجوم عليها، وهذا قلل المدعي العام من أهمية التصور المطروح حول هذه النقطة موضحاً أن إمكانية ذلك أحدثت في الحساب. إن الخطابات تساعد صاحب التفكير النقدي، سواء باستخدامها في استحصار نتائج التفكير النقدي السليم، أو مواجهتها إذا استخدمت لتصليل الجماهير

ما هي الخطوة التالية؟

إن المفهوم الذي تم توصيفه للتفكير النقدي في هذا المصن. يمكن أن يوحد به كأساس لتطوير أكثر لتعليم التفكير النقدي، وكذلك تقيمه ومواجهه والحيقة أن تطوير منهج التفكير النقدي عانى بوجه خاص في معظم جوانبه من الإهمال، وذلك على الرغم من أسا بساق وراء الجدل. حول ما إذا كان من الأفضل للتفكير النقدي أن يدرس كمقرر مستقل، أو يدمج في مقررات المجالات الدراسية الحالية كما يتجاهل الجدل حول هذه القضية أن إمكانية الجمع بين كليهما بطرق من التنسيق تجعل كل منهما مكمل للآخر وهذا الجمع أو الدمج يطلق عليه تسمية "التفكير النقدي عبر المنهج" ولم يحظ مفهوم هذه التسمية، إلا هيما بدر، بالظور، أو حتى محاولة تطبيقه في التعليم العالي، مع أنه يتضمن إمكانية تحقيق فهم أشمل من جانب (الطلاب) ولقد بلورت اقتراحاً (2013a) لتعليم التفكير النقدي من خلال منهج التعليم العالي، بحيث يمتوي على حطة شاملة تتناول التعليم والتقييم. وعلى الأخص هيكله المنهج وتتضمن عناصر المقترح التنسيق والشمول، ونعاشي التكرار في مقررات الدراسة، والانتقال إلى الحياة اليومية، والحياة الشخصية والمهنية لطلابها، وأن يحظى ذلك كله بمؤاررة قوية من الإدارة وهيئة التدريس.

ولا يكتفي اقتراحي هذا بإرشادات حول مقرر يركز على قدرات ومهارات واستعدادات، التفكير النقدي العامة، وإنما يوجه نحو غرس هذه الاستعدادات والقدرات في مقررات المواد الدراسية المحتملة ودعم تطبيقه عليها وأحد الأمثلة على ذلك هو القدرة على معالجة (حساب وتمسير واستخدم) تحليل التقاير covariance في

العلوم الاجتماعية

وعلى الرغم من أننا ما زلنا في حاجة إلى جهد لا يتوقف في تعليم وتقييم التفكير النقدي، فإنني أرى على يقين من أن السجوة إلى المزيد من التأكيد على أن دمج التفكير النقدي في نظامنا التعليمي هو الخطوة التي نحتاجها ما قدمناه من دراسات ومقترحات، وأرى أوجه السجوة للأحرار الذين نعاملهم مع المفهوم الذي عرصه للتفكير النقدي أن يشاركوني في هذا المسعى

الخلاصة

هذا عندما بأن مصطلح "التفكير النقدي" يستخدم على نطاق واسع على أنه التفكير المتفارع الذي يركز على فرار الإنسان بما يعتمد أو يفعل، فقد قدمت هنا مفهوماً مبسطاً للتفكير النقدي العام الذي يكون من اثني عشر استعداداً وثم عشر قدرة وحتى يصبح هذا المفهوم وتخصصه عليه الحيوية، فقد تمثلت تب الاستعدادات والقدرات في معظمها، من تجاري كمصو في هيئة محكمة أثناء نظرها لمضية قتل وقد احترب تسمية "مبسط" هذه لأنها تدل على أنها حيلة عمل، ولا نشتمل في معظم جوابها على معايير ومبادئ صياغة القرارات حول ماذا نعتقد وماذا نعمل ويمكن للمرء أن يطبع على المفهوم العام يكمله في (b Ennis، حيث الأمثلة بكاملها ٢٠١٣ b، ٢٠١١) وقد صممت في ذلك توصيفاً موجراً لما أعتمد أنه ينبغي أن يكون الخطوة التالية في تعليم التفكير النقدي، وأعني بذلك تنمية ذلك النوع من التفكير من خلال المنهج، والآن وقد عرصنا لما ينور في الإندج المكزي في الموضوع فقد حان الوقت لاستخدام هذا المفهوم المبسط كنقطة انطلاق نحو الخطوة التالية

اعترافات بالفضل

هذا المقال نص معدل عن الأصل المنشور لإنيس عام ١٩٩١ وذلك بصريح من مركز التوثيق الملسمي. وأعبر عن تقديري لتعليقات كل من

Jennie Berg, John Canfield, Sean Ennis, David Hitchcock, Stephen Norris, and Robert Swartz b

المصادر

- Aiken, W. M. 1942 *The Story of the Eight-Year-Study* New York: Harper & Brothers.
- America 2000: *An Education Strategy* 1991 Washington DC <http://www.scribd.com/doc/29278340/109-America-2000-An-Education-Strategy>
- Baltersby, M. 2006 "Applied Epistemology and Argumentation in Epidemiology." *Informal Logic* 26 (1): 41-62
- Black, M. 1946 *Critical Thinking* New York: Prentice Hall.
- Commission on the Humanities. 1980 *The Humanities in American Life* Berkeley, CA: University of California Press.
- Dewey, J. 1910 *How We Think*. Boston: D. C. Heath.
- Ennis, R. H. 1964 "Operational Definitions." *American Educational Research Journal* 1: 183-201
- Ennis, R. H. 1968 "Enumerative Induction and Best Explanation." *The Journal of Philosophy* 65: 523-530.
- Ennis, R. H. 1969a. *Logic in Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ennis, R. H. 1969b. *Ordinary Logic*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Ennis, R. H. 1973. "The Responsibility of a Cause." In *Philosophy of Education* 1973, edited by Brian Crittendo. Edwardsville, IL: Studies in Philosophy and Education. 86-93
- Ennis, R. H. 1974a "The Believability of People." *Educational Forum* 38: 347-354.
- Ennis, R. H. 1974b "Definition in Science Teaching." *Instructional Science* 3: 285-298
- Ennis, R. H. 1975 "Children's Ability to Handle Piaget's Propositional Logic: A Conceptual Critique." *Review of Educational Research* 45: 1-41
- Ennis, R. H. 1976 "An Alternative to Piaget's Conceptualization of Logical Competence." *Child Development* 47: 903-919
- Ennis, R. H. 1980 "Presidential Address. A Conception of Rational Thinking." In *Philosophy of Education* 1979, edited by Jerrold Coombs. Bloomington, IL: Philosophy of Education Society. 1-30.
- Ennis, R. H. 1981 "A Conception of Deductive Logic Competence." *Teaching Philosophy* 4: 337-385.
- Ennis, R. H. 1982a. "Identifying Implicit Assumptions." *Synthese* 51: 61-86.
- Ennis, R. H. 1982b. "Mackie's Singular Causality and Linked Overdetermination." In *Philosophy of Science Association* 1982, edited by Peter D. Asquith and Thomas Nickles.
- East Lansing, MI: Philosophy of Science Association. 55-64

- Ennis, R. H. 1987 "A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities." in *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*, edited by J. B. Baron and R. J. Sternberg. New York: W. H. Freeman and Company 9-26.
- Ennis, R. H. 1989 "Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research." *Educational Researcher* 18 (3): 4-10.
- Ennis, R. H. 1991 "Critical Thinking: A Streamlined Conception." *Teaching Philosophy* 14 (1): 5-25.
- Ennis, R. H. 1992 "John Mcpeck's Teaching Critical Thinking." *Educational Studies* 23 (4): 462-472.
- Ennis, R. H. 1996a *Critical Thinking*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Ennis, R. H. 1996b "Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability." *Informal Logic* 18 (2 and 3): 165-182.
- Ennis, R. H. 2001 "Argument Appraisal Strategy: A Comprehensive Approach." *Informal Logic* 21 (2): 97-140.
- Ennis, R. H. 2006. "Probably." In *Arguing on the Toulmin Model*, edited by David Hitchcock and Bart Verheij. Dordrecht, the Netherlands: Springer. 145-164.
- Ennis, R. H. 2007 "Probable' and Its Equivalents." in *Reason Reclaimed: Essays in Honor of J. Anthony Blair and Ralph Johnson*, edited by Hans V. Hansen and Robert C. Pinto. Newport News, VA: Vale Press. 243-256.
- Ennis, R. H. 2011 "Critical Thinking: Reflection and Perspective, Part I." *inquiry: Critical Thinking across the Disciplines* 26 (1): 4-18.
- Ennis, R. H. 2012. Analyzing and Defending Sole Singular Causal Claims. Paper presented at Biennial meeting of the Philosophy of Science Association, November 15-17, at San Diego, CA.
- Ennis, R. H. 2013a "Critical Thinking across the Curriculum: The Wisdom CTAC Program." *inquiry: Critical Thinking across the Disciplines* 28 (2): 25-52.
- Ennis, R. H. 2013b. The Nature of Critical Thinking (under "What Is Critical Thinking?") Available from <http://criticalthinking.net>.
- Follesdal, D. 1979. "Hermeneutics and the Hypothetico-Deductive Method." *Dialectica* 33 (3/4): 319-336.
- Harman, G. 1985 (January). "The Inference to Best Explanation." *The Philosophical Review* 74 (1): 88-95.
- Harman, G. H. 1968 "Enumerative Induction as Inference to Best Explanation." *The Journal of Philosophy* 65 (18): 529-533.
- Harman, G. 1973. *Thought*. Princeton: Princeton University Press.
- Harmon, H. 1980. Executive Order No. 338. Long Beach, CA: The California State University and Colleges.

- Hitchcock, D 1980. "Deductive and Inductive: Types of Validity. Not Types of Argument " *Informal Logic Newsletter* 2 (3) 9-11
- Hitchcock, D 1985. "Enthymematic Arguments " *Informal Logic* 7 (2 and 3): 83-97
- Lipton, P 2004. *Inference to Best Explanation* (second edition). London: Routledge.
- McPeck, J 1990 *Teaching Critical Thinking: Dialogue and Dialectic* New York, Routledge.
- Norris, S., and Ennis, R H 1989. *Evaluating Critical Thinking*. Pacific Grove, CA Midwest Publications
- Norris, S P , and King R. 1984. "Observation Ability: Determining and Extending Its Presence." *Informal Logic* 6 (3) 3-9.
- Obama, B *State of the Union 2014 Speech* 2014 Available from <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2014/01/28/president-barack-obamas-state-union-address>
- Paul, R 2012 *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World* Anthology ed. Santa Rosa: The Foundation for Critical Thinking.
- Rawls, J 1971 *A Theory of Justice* Cambridge, MA. Harvard University Press.
- Roth, M. 2010. "Beyond Critical Thinking." *The Chronicle of Higher Education*, January 3.
- Skyrms, B 1966. *Choice and Chance* Belmont, CA. Dickenson

الفصل الثاني

التفكير النقدي والمُحاجة في التعليم العالي

ريتشارد أندراوس
Richard Andrews

مقدمة.

بعد التفكير النقدي والمُحاجة أو المقارعة بالحجج أقرب إلى القريبين في المعنى ومع ذلك فإن لكل منهما اشتقاقاته وخصائصه وهذه الفوارق فيما بينهما ليست أساسية اليوم، في مناقشته حول مكانتهما المحورية، في التعليم العالي وحسب، وإنما لمجمل العلاقة التاريخية أيضاً (في أوروبا على الأقل) بين المكر والنعة، فالتفكير النقدي أقرب بسبب الفلسفة، بسبب المُحاجة لها ارتباط بالخطابة، وبعود العلاقة بين الفلسفة والخطابة إلى من كل من أفلاطون وأرسطو ويتعلق الأمر بالأفكار ولمثل والمناهيم والمكر التحريسي والمنطقي وعلاقتها بالمنسمة، والتعبير عن هذه المولات بالتعبير اللفظي verbal وبالأشكال الأخرى للنوع وتتداخل حدود اهتمامات التفكير النقدي والمُحاجة، وكل منهما له تطبيقاته التربوية، في التعلم والتعليم عبر مرحلة التعلم العالي، ويعمل هذا المصطلح على استكشاف هذه العلاقة، والنظر بإمعان في بعض الأمثلة من مستوى الدكتوراه (وعدد محدود من أمثلة المرحلة الجامعية الأولى) وبأحد قصصية المُحاجة إلى المقام الأول في الاهتمام، بمعنى المصحي بها هدما في لتطبيقي في التعليم العالي. وقد فعل ذلك، فإب قد يكون في مواجهة التهار العالي في كثير من فصول هذا الكتاب، ولكن التحدي الذي يواجهه هذا المصطلح قد يمثل اللب بالنسبة لتقديرنا للمُحاجة وتعبير بولمين (Toulminian)، فانه قد يدفع أو يؤدي إلى موقف أعلى ممكنا لدور التفكير النقدي في التعليم العالي.

التفكير النقدي

أما التفكير النقدي فتبدأ قصته مع ليبمان Lipman، بطرا لعمله مع مدرسي وتلاميذ الابتدائي والإعدادي، ويأتي سلب بدناها من هذا الموقف، لأن إرساء أساسيات التفكير النقدي والمكر الجلي انطلقت من هذه النقطة، وأنها تمهد الأرضيات لمقومات مثل هذه التدخلات في التعليم العالي من خلال المنظور التنموي. وتركز دراسات ليبمان على التفكير في التربية (التعليم) في المدارس، وبهجها هذا مؤسس على الفلمسه وكيف تنشكّل بينهما وتعليمها (3، 2003) وأن التفكير ينبغي أن يكون تعليمه في مجتمع مفتوح للسؤال والتفكير النقدي المتفاعل ويتملك "ليمان" شك في الشائع عن التفكير النقدي، وهو براه (كما أراه أنا أيضا) حشواً لا معنى له إذ عندما تفكر بوصوح فأنت نقدي صعباً، وإن أصعب الصفة "نقدي" فقد أصعبت مجرد لقب لا يريد شيئاً للمعنى وهو، أي ليبمان، يلاحظ أن هناك ابرواء لحركة التفكير النقدي في مطلع القرن الحالي وبالنسبة للتعليم العالي يظهر لنا ذلك من اعتقاد المكر النظري ووسط القرن الماضي بسبب نبي أفكار بياجيه Piaget حول الإدراك، وتنمية الإدراك، ونشر أفكار بياجيه وفيجوتسك Piaget and Vygotsk الجديدة في ثمانينيات ذلك القرن ويرى ليبمان أنه لولا هذا التقصي النظري والتاريخي لزعم التفكير النقدي بأنه يمثل أحد المجالات أو التخصصات الدراسية، "لما وجدنا من يفتتح به إلا بصعوبة شديدة" (4، Ibid) وكتاسا الحالي يعالج هذه العجوة المحسوسة في الجهد النظري.

فهي التعليم العالي - وعلى فرص أن التفكير يمثل فيه لب الحياة الفكرية - فإسا يمكن أن سطر إليه في التطبيق على أنه "نقدي" إذا كان الدافع وراءه واحد من ثلاثة هي: (أ) روح تساؤل وشك (ب) قدرة أو قابلية على أحد انتقاد أحد الرملاء أو غيره من الوسط الأكاديمي باعتبارها جزءاً من عملية تغيير المكر (ج) القدرة على نقد الذات لقد أخذت عن ليبمان نصف ما لدي من مفاهيم (16-17، 2003) واستبعدت أخرى تتعلق "بالإصلاح correction"، وذلك أن إدخال ليبمان لقضايا الإصلاح، والإصلاح الذاتي، يجعلنا نرى أن نموذج التفكير و الحاجة أقرب إلى التطابق مع مصمون الحاجة، واعتقادي أن همه الأساسي هو الكشف عن المقولات الرائفة، أما مكس الضعف عند

ببيمان، فيظهر في أسس نموذج الذي يعكس تجاربه التربوية (التعليمية) واعتمادها، بشكل مبالغ فيه، على نظرية سكول Schon. ودا كانت مفاهيمه المفتوحة (أو المدخلة) هي "الساؤل inquiry"، ولجماعية، والرشد، وإصدار الأحكام، والإبداع، والاستقلالية (19 2003). فإن هذه في ذاتها تعد في مستوى القبول العام، لكنها أقل مصعاً في تمييز بين الأفكار ومما يدعو إلى التسخيرة أن ذلك يعني في سياق الحديث عن التفكير النقدي في التعليم العالي أما عناصر القوة في أعمال ليبمان الفكرية فتكس في رسالته التي ستهافت بحسن التفكير في المراسم وهناك حركة تحط بهتمام أكبر مما تحصى به حركة التفكير النقدي في وقتنا هذا، أعني حركة المنطق الاستنباطي أو الاستمراري التي انطلق بديتها بجوانبها النظرية والتطبيقية والتربوية، في سبعينيات القرن الماضي (بما فيها كيف تبني الحجج أو البراهين) ويوفر لنا المنطق الاستقرائي، في كثير من الأحوال، ارضية مشتركة بين التفكير النقدي وتطبيقاته المتنوعة في مؤسسات التعليم العالي من جانب، وبين تحليل اللغة والخطاب من جانب آخر وتتمثل حركة المنطق الاستقرائي إلى ثرت أطول، قديما وحديثاً، من قواعد الخطاب المعني بإشاعة أو نشر الفكر المرتبط بعالم الواقع في شكل الحوار بالحجج والبراهين.

ويوفر لنا ليبمان بشكل أفضل هذا النهج على النحو التالي.

إن المناطق الاستقرائية وأصناف الخطابية يعالجون نفس القضية من اتجاهات مختلفة فكلهم يمحضون المفولات أو الإدعاءات في صوء معقوليتها (ولذلك فليها اهتمام مشترك بطريقة الرشd rationality) لكن المناطق الاستقرائية يذهب إلى فهم جديد للخصائص أو العلو في الرشd من خلال تهذيب وتوسيع مفهوم المنطق، بينما يفعل ذلك أصحاب الخطاب rhetonians من خلال تمحيص المحتوى المكتوب الذي لا يتمق أو ييسو كذلك مع المنطق وذلك سمياً مهم للكشف عن المبررات التي تنصمها تلك العبارات تسويقاً لاعتبارها مقبولة عقلياً، لكن الفريقين يهيران إلى ما هو أبعد من ذلك، فكلهم يركز على استخدام الحجج أو الأدلة ويبقى الفارق بينهما أن الفريق الأول يؤكد على سلطان الإقناع بينما الآخر يؤكد على سلطان المنطق (42).

وإذا كان إيبس (1987) Ennis كما يرى ليبمان (ibid , 46ff) يبيى نظريته إلى التفكير النقدي، على قدرته على مساعدتنا في اتخاذ قرار نحو ما نعتقد وبفعل، فإن ليبمان يبدي حنره إزاء مقولة مثل هذه، مقصلاً عليها النظر إلى التفكير النقدي على أنه "شك واع" (47)، بدلاً من اعتباره تيريراً لمجموعة من العقائد أو الأدوات، التي تسهم في إصدار الأحكام والشروع في الأفعال. ولتحقيقة أن التمييز الذي يصعبه "إيبس" بين الاستعدادات والقدرات يميزنا في تحديد دائرة الحمل الذي يتعامل فيه التفكير النقدي، فمن خلال مسطور الاستعدادات، فإن أصحاب التفكير النقدي يعتبرهم أن تكون معتقداتهم صادقة وأن قراراتهم لها ما يبررها، وأن مواقفهم معقولة، وأمنية، وصريحة. وأن آراء الآخرين ومشاعرهم موضع احترام فإذا أحسب الأمر من مسطور القدرات فإن أصحاب التفكير النقدي لديهم المهارات الخاصة بتوصيح الأسس التي تبنى عليها القرارات والدفاع عنها، والتدليل على ذلك بالمنطق القياسي والمنطق الاستمرائي، وطرح الاقتراحات، ومعالجة لمشكلات، وكذلك مراعاة التسلسل الصوري والمناسب مع الموقف عند مواجهة الاستراتيجية الخطائية وفي رأي بول (1987) Paul الذي جاء في نفس المجلد الذي كتب فيه إيبس، أن التفكير النقدي يتضمن إصدار أحكام، والأحكام تتطلب بالضرورة النظر إلى السياق. وأياً كان الأمر فالأحكام تتطلب استعداداً للحوار والجدل.

وقد لقيت حركة التفكير النقدي حظاً أوفر من التحديث في الولايات المتحدة عما هو الحال في المملكة المتحدة، برغم إصدار الأخير ملحقاً يتضمن امتحان مستوى متقدم للطلاب في عمر السنتين 16، 17 (في سن السابع عشرة والثماني عشرة) يؤدى على نطاق المملكة المتحدة وذلك في عام 1999 ونتجه معظم التعريفات للاتفاق حول تصور المهارات العالية للتفكير، مع إضافة الصفة "نقدي" لتصبح مباحة لمريد من المعالجة، التي تستدعي كلاً من التفكير في ما وراء التفكير وإطلاق عمليات التحليل الفلسفي لتصاحب مناقشة الاقتراحات والأدلة

وعندما نشخص حركة التفكير النقدي على أنها "حركة" أكثر منها بخصيص أو مجال موضوعي، فإنه يمكننا النظر إلى هذا التفكير - أي النقدي - على أنه مجال واسع

من وجهات النظر التربوية، لم يقصد من تنبها تنمية المكر بصمه عامة فحسب، وإنما، فصلا عن ذلك، رفع مستوى الوعي بالأسس التي تبنى عليها التخصصات او المجالات الموضوعية للمعرفة وما يعينها هنا ونحن بإزاء حركة التفكير النقدي هو تحديد ما يخص تطبيقها في التعليم العالي، ومن أهم أمثلة ذلك، هو عدم تسليط الضوء بشكل ساطع على المقاييس أو المعايير، وعدم المواظ على التعريفات داخل المنظومة التعليمية، وعدم وجود مساحة داخل مقررات المنهج، لاطلاق المعطيات النقابية للحركة النقدية بالفعاليه المطلوبه

أما كوهين (2005) Kuhn فقد نصب نقدها على حجم ما لقبته حركة التفكير النقدي من التعريفات وكثرها غير الطبيعية (التي غابت وصوحها)، مفصلة تتركس عليها في الاستدلال الإمبريقي الواقعي، (على عكس معظم الأعمال الصادرة حول التفكير النقدي)، وعلى تنمية الإدراك المعرفي غير المعنى بعمره في التعليم العالي، أو في الحياة خارج المدرسة، وهي توزع اهتمامها بين عنصرين لازمين لبناء تفكير أكثر ارتباطاً بالمتنوع. سواء خارج التعليم المنظم الرسمي، أو التعليم العالي إنها مهارات التساؤل ومهارات الحوار بالحجج أو الأدلة.

وهكذا فإن القصبة المفتاحية في التعليم العالي هي إحداث توتر بين المجال المعرفي المبني على التساؤل من جانب وبين تعليم التفكير البصري العام من جهة أخرى. وسوف أعود إلى هذه النقطة عند نهاية هذا الفصل حيث استعرض نتائج دراسة تمت على مهارة المتأخّة (استخدام الحجج والأدلة) لدى طلاب المرحلة الجامعية الأولى أجريها جامعة يورك University of York في بدايات الألفية الثالثة ونم الكشف في هذه الدراسة (كما أضاف كل من Andrews, Torgerson, Low, McGuinn, and Robinson 2006a; Andrews, Torgerson, Robinson. See Mitchell, Peake, Prior, and Birbro 2006b)

عن حواش العلاقة بين التفكير النقدي و المتأخّة وهكذا يعيدنا تسليط الضوء على مهارة استخدام الحجج والأدلة إلى العودة إلى مريض المرس في هذا الفصل

المُحاجة

يعد معنى المُحاجة Argumentation، المصطلح الأكثر جَرَفِيَّةً وتعبيراً عن تلك العملية بالمقاربه باللفظ العام "الجدل Argument" - والتي لها عدد من أسلافها من الألفاظ - نعي، في معظم الأحوال خلال النظريات أو المجالات الموضوعية ومن أمثلتها: الحوارية Dialogism، ونظرية الخطاب، واللغويات، والمنطق (وبخاصة المنطق الاستقرائي) والجدلية العملية (الديالكتيكية) pragma dialectics، ونظرية الأداء التعبيري speech act theory، ونظرية الاتصال، والخطاب: التاريخي (الكلاسيكي) والمعاصر

ولعل السبب في بوليد هذه الطائفة من الاشتقاقات، يرجع إلى حقيقة النظر إلى المُحاجة، على أنها تدور في قلب تفاعلات الحياة اليومية، وكذلك على المستوى المحلي والوطني، وأيضاً في حضم السياسة الدولية وليس بإمكاننا في حدود هذا المصل أن أقدم إحصاء كاملاً لاشتقاقات المُحاجة خلال التطبيق العملي في ظل هذا الكم من النظريات والتخصصات، وسأذكر بوجه خاص على الجواب الخطابية للجدل تبعاً للهدف من هذا الفصل، حيث إن لكل من الخطاب التاريخي (الكلاسيكي) جوابه النظرية، وكذلك تطبيقاته العملية بل يذهب بنا الأمر أبعد من ذلك، حيث يوفر الأداء الخطابي - من منظور العلاقة بين التفكير النقدي ولغة الخطاب - مجموعة النظريات والممارسات التطبيقية التي تميد في تحقيق التوازن المطلوب وسوف نبدأ بالتركيز أولاً على الجواب التطبيقية للمُحاجة في التعليم العالي، ثم نعاود الكرة لتناول القضايا النظرية في ثانياً إطلائاً على الأداء الخطابي.

لنن هناك من شك في أن المُحاجة ذات علاقة وثيقة بالتعليم العالي فمعظم الحريجين الساجعين يعنون بالقسرة على الحوار الجهد حديثاً أو كتابة أو كليهما، أيأ كان تخصصهم، والقسرة على المُحاجة أمر يمكن قياسه ويحظى بمريد من التمثيل في معايير النجاح في المستويات الأعلى لطلاب ما قبل التخرج بل إنه جزء لا يتجزأ من متطلبات الماجستير والدكتوراة وهو في الغالب (الآن) يثبت نفسه بوصوح كعميار للنجاح، ويمكن القول إنه على مستوى الدكتوراه أن هذه المرحلة هي، أي الدكتوراه، مُحاجة argument أو حجج مبنية على الأدلة، ويصدق هذا على مختلف الدرجات العلمية، فانظر مثلاً إلى

التكليفات الدراسية في مرحلتي الماجستير والدكتوراة (وعليها ألا نسي أن معظم الطلاب في هاتين المرحلتين يرون ر رسائل او تقارير التي يعونها هي محصلة لما درسوه ويحفوه، ولها نصبتها لمهمة من الدرجات التي يحصلون عليها عند حتام العمل).

ب. صديق المجال (لتخصص) في كل المسويات عامس له اعتباره ويجب أن يحدث توارر بينه وبين المهارات العامة للمُحاجة (في استقلالها التخصصي field independence) وبعد هذا التوارر ركيزة أساسية ينبغي الأخذ بها في تطبيق المُحاجة في لتعليم اتعالي (Andrews 2009a). ولكن لم هذا الاهتمام الرئد بالمُحاجة في التعليم اتعالي؟ والأجابة لأنها تدور حول الدقيق articulation بكل المعاني التي تحملها هذه لكلمة مواء في التعبير expression عن الأفكار، أو الاعتقادات، أو المشاعر، أو لمرصبات والتجمع بين هذه الأفكار والتصورات وربطها كافة قهما يشبه تدبج القضايا لمنطمية ومساعدتها (بستمرار ونجاح) بالأدلة وأيضاً جعل الطالب يعيش في قلب لمعرفة المسدفة من حوله

ووفصاً لأهداف هذا القسم من الكتاب فيني مأكرك على رسائل او أطروحات الدكتوراه، حيث أن الإنتاج الفكري حول الحجج والبراهين واستخد منها في مقررات ما قبل التخرج قد عولجت في أكثر من موضع (Andrews 2002 2009a. 2009b) وسعود إليها في القسم الأخير أما معالجة المُحاجة على مستوى الماجستير فقد عولجت في موضع آخر (Andrews 2007)

في مرحلة الدكتوراه تتكون الحجج بمرجياً هيذا لطلاب بوجساس بالرغبة في البحث في مجال معين، ويتم الشروع في أول خطواته العملية من خلال قراءة الأدبيات (اوعية الإنتاج المكري) المتوفرة، وكذلك من خلال الملاحظات التي تتكون من خلال الخبرات والأفكار التي يمر بها الباحث وراء المشكلة التي تصدى لدراستها وعندما تأخذ لمشكلة حقها من إعمال الفكر والتأمل العميق، تنبلور الثمرة في شكل بحثي. بمعنى أنه جدير بالبحث فيه او طرح فرض للبرهنة على صحته (وربما خطئه) وليس هناك ما يمنع من أن يجمع الباحث بين طرح التساؤل، واقتراح العرض معاً وحالما اتضحت الرؤية، مع

الأخذ في الاعتبار المروية في تعديل السؤال أو الفرص، يبدأ وضع مخطط للاطلاع الواسع على المصادر، واتخاذ القرار بشأن منهج وطرق البحث، وإجراء تجربة استطلاعية pilot study، وبعد ذلك يبدأ مسار البحث المعلي داخل نطاق الموضوع، هذا المسار الذي تقود خطاه المنهجية، إلى الحجج والبراهين.

ومن أهم المماررات المصيرية في إعداد الرسالة أو الأطروحة في هذه المرحلة هو المتعلق ببنية جسمها، هل يكون طويلاً، أي في الشكل الخطي التقليدي، الذي يبدأ بالمقدمة ثم المصطلح الخاصة بعرض الإنتاج الفكري السابق في الموضوع يليه تطبيق خطوات المنهج المتبع، وبعد ذلك تأتي نتائج الدراسة، والمناقشات، والنتائج، فإذا فعلنا ذلك فما هي الفروق إذاً بين الفنون والإنسيابيات والعلوم الاجتماعية في ظل البنى التقليدية الخطية ؟ لقد اطلعت على رسائل تسير على هذا النهج التقليدي الخطي، ومررت أيضاً عينات من رسائل، أقرب في طابعها، إلى السرد الروائي والمبيرة الذاتية، والتي تقتصر بعد المقدمة على مناقشة موجزة للمنهجية المتبعة ولا تتبع الخط التقليدي (الكلاسيكي) على الإطلاق، إلا أنها تأخذ نهجاً فلسفياً أو على الأقل تعكس تأملها الفكري من خلال السباحة في فكر المجال، والذي لا يصل بالضرورة إلى "نتائج" محددة كما نعودها (أو يطلب بها) في الرسالة، إنها أقرب إلى العمل الذي أعده ستيرن Sterne بعنوان ترسترام شاندسي حياته وأراؤه [راجع قائمة المصادر] *Sterne's Tristram Shandy* (Sterne 1759-67) وهو مؤلف من توليفة لبعض من الروايات والأشعار والوسائل الإيضاحية [المصورات وغيرها]، وصفحات حالها وبص أكاديمي تقليدي يناقش قصايا أكاديمية بالحجج والبراهين. وبعض هذه الرسائل تصدر بالفعل في هيئة كتب، وأخرى (لعلها من المآذج التقليدية لا تحظى بذلك) ومع ذلك فإن البنية التقليدية تظل لها رعايتها الجارمة للمفاجأة أو الحوار بالحجج والبراهين.

ويمكن للمرء أن يقول إنه من المناسب للمشرف أن يصبح طلابه بأن يبدلوا ما في وسعهم، لكي يتوافقوا مع تطلعات، وتعليمات، ومعايير الجامعة، التي يعدون رسائلهم من خلالها، وبالنسبة لي فإن الرسالة الوحيدة التي أوصيت برفضها، حتى لو أعيدت المحاولة ثانية (ولم تحدث محاولة ثانية)، لم يكن لها بيان معقول من أي نوع لقد كانت

عبارة عن تشكيلة "خربشات" abricolage، أو سلسلة من المنبويات، التي لا رابط بينها ولا تسطوي على محتوى مقبول عقلا، ويعتقد إلى أي نوع من الوحدة العصبوية - بمعنى ما بعد الحدائة - في المعالجة، وقد حاولت مع زميل آخر، فاحص لرساله، أن نقوم - برغم صعوبة المهمة - بالربط بين عناصرها، إلا أن جهودنا باءت بالفشل.

ر. عناصر الحوار بالحجج الذي تتضمنه الرسالة التقليدية أشبه بقنب الخاصة بالخطاب القديم (الكلاسيكي)، الذي كانت وظيفته الحفاظ على جودة الحسب والحوار العام في المجتمع الديموقراطي. وهنا ينتظر أن يبدأ المحتوى بمقدمة، ثم عرض للإنتاج المعرفي في الموضوع بطريقة تمكن من إحضار هذه المعرفة للاختبار بواسطة جمع البيانات الإمبريقية (الخبروية) وتحليلها بإعمال التفكير أو التأمل المتفاعل معها وتتهيأ المرحه حينئذ لمناقشته تستهدف المقارنة بين المعرفة الماثلة في الساحة، وبين المعرفة الجديدة المستقاة من الدراسة، لنصل إلى خاتمة نعود بها إلى نقطة البدء فتثبت ما نحقق من جانب وتشير عيب بما يقترحه من بحوث في المستقبل، وما هي تطبيقات الدراسة (الحالية) نظريا وعمليا على أرض الواقع من جانب آخر وعيب أن يتذكر أن الترامين والحجج لا تبدأ في الإطلاق إلا بعد أن يدمج الدارس جيدا في الخطوات العملية للبحث وكلما بدأ مساره لخطي أصبح أكثر وضوحا، فإنه يجد الفرصة سانحة لإرساء بنية الرسالة واتجاهها ومع مرور الوقت، تقدم الرسالة للامتحان الثماني، حيث ينبغي أن يكون الحجج والترامين واضحة، صلبة يمكن الدفاع عنها، مفتوحة لما يوجه من أسئلة وأن تسند الأدلة والفكر المتفاعل والمسطحي أو الأقرب للمسطح.

والآن هيا بنا إلى السؤال حول وضع المُخَاجَّة أو المناظرة عندما تنتقل الرسالة من المسار الخطي، إلى درجة أكبر من النص المائق hyper textual عبر الفضاء الإلكتروني وفي إطار غير خطي على وجه العموم؟ إن إعداد الرسالة وتقنيهما من خلال الأشكال الجديدة كمواقع الويب، أو في إخراجها في أشكال فيديو مما أصبح أمرا أكثر شيوعاً وقد جعلنا رقمية عملية البحث في موضوعات الدكتوراه وإخراجها إلى النور في شكل قابل للاطلاع أمام تحديات غير هينة، وإن كانت تمثل تحديات ممتعة أمام الطلاب والمشرقيين والمتمنحين للوصول إلى الأدلة حيثما وجدت راجع

(Andrews, Borg, Boyd Davis, Domingo, and England 2012)

وإذا ما كانت المحتاجة تحتل مكانه القلب في الآداب والإنسانيات والعلوم الاجتماعية، وفقاً لما جرى عليه العرف أوروبياً في الدراسات المتصلة بالمجتمع البشري، فما موقعها بين الأعمال الفكرية المرقمة، مثلما هو الحال على مواقع الويب؟ أما يجب أن نعرف، أولاً، أن الأشكال البديعة للتحصول على درجة الدكتوراه تسجّل إلى نحسين وضعها بأن تسعى بإصرار على أن يكون "العنصر الإبداعي" مصحوباً بتعليق نقلي بما يوازي نصف الرسالة التقليدية، وبصيف المقدمة بالفعل ولا عجب إذن أن يكون هناك عرض بالصور أو المجسمات، أو على موقع ويب أو فيلم بتصميم عادة من 40000 إلى 50000 كلمة، أو تعليق نقدي حيث يجري من خلاله توصيح الحجج أو البراهين. ومن جاسا فإنه ينبغي علينا أن نقر بأن "نطاق الإبداع" للعمل ذاته يمثل نجاحاً في تقديم الحجة والبرهان دعماً بأحد مضممة الرسالة من خلال موقع على الويب مثلاً لذلك. إنها يمكن أن تحتوي على فصول مترابط بصياً بشكل هائق، وربما يظهر لنا ذلك من أول صفحة فيها تتوهر المراجعة لهذه المصنول أن نعرض صوراً ثابتة وأخرى متحركة، وتطلعنا على ملفات صوتية، وروابط بمصنول فائقة بمواقع ومصادر أخرى، وكذلك محاجات تأتي في الشكل التقبسي أو غير التقبدي (لنذكر كتاب ستيرن حول حياة وإراء تريسترام شاندلي Tristram Shandy) ولعل النقطة الفاصلة في نطاق دأره اهتمام المناظرات، هي ما إذا كان هناك تنابع حظي يتوقع القارئ فيه أن يطالع على رسالة الدكتوراه. إنك يمكن أن "تقر" على أي عدد من المداخل [رؤوس الموصوعات]، وكذلك يمكنك أن تقرأ الأبواب والفصول في أي ترتيب، بل ويمكنك، كفارئ أن تكون لك حججك وبراهيك الخاصة التي تتوافق أو لا تتوافق مع الحجج والبراهين الظاهرة أو الصميمة لمن أعد الرسالة ومثال ذلك مجده في العنص الذي أعده ميلسون (2008) Milson، الذي نخرج صمخته الافتتاحية لرساله الدكتوراه علينا في هيئة صورة فوتوغرافية لمكتبه كباحث. (راجع أيضاً 2012 Milsom) وتصل جاذبية الصورة أنه يمكنك من خلال ما تعرضه من أدراج وملفات وكتب، وكراسات، وحاسوب وبومنتات إلح أن تشكل صورة ذهنية ماهدة على العناصر الهيكلية للرسالة

والآن وقد فرغنا من لمبيات التطبيقية في بناء الحجج والبرهين في رسائل الدكتوراه، فإن السؤال الذي يطرح نفسه ماهي الشروط أو الاعتبارات الخاصة بالمناظرات في التعليم العالي؟ وللإجابة على هذا السؤال نقول إنه إذا كانت الخطابة كما عرفها أرسطو هي من الإقناع فإن الخطاب [وهو المصطلح الأقرب لندلالة على الخطابة في عصرنا] المعاصر تسمع دابرته بدرجة أكبر لتشمل فنون الحديث، وتشجع كذلك دثرته للتصديق في طيف واسع من المواقف بدءاً من المواقف الشخصية أو الفردية، حتى المواقف السياسية، ويأخذ أشكالاً ووسائط اتصال قد لا يستطيع المرء حصرها وهي تدور بشكل أسامي في دائرة الإجابة على أسئلة مثل من يخاطب من؟ ماذا يقول [المحتوى]؟ ما هي الوسيلة (العامل أو الوسيط) الموصلة للخطاب؟ وأيتها الفصل للاستخدام، وبلى أي مساهمين نصمم بتحقيق اتصال ناجح [إقناع الجمهور بمحتوى الخطاب]؟ وما مدى جودة المحتوى الاتصالي؟ وهذه نصمم كثيراً من الاعتبارات أو لشروط التي ذكرناها في فباح المقرة أعلاه الجدل وشبه الجدل، ولحوارية، وبطرية السؤل التعبيري Speech act theory واللغويات، وبطرية الخطاب discourse.

أما الشيء الذي لا نمل طرحه هو أين توجد العلاقة مع التفكير النقدي، فهذا ما مستكشفه في هذا الفصل فيما بعد، عند الإجابة على السؤال حول ضرورة حيوت لتبادل exchange الاتصالي.

فهي امتحان لدكتوراه في المملكة المتحدة على الأقل فإن السمة العامة (والعامة هنا يقصد بها السلوت الاجتماعي، وليس النص أياً كانت وسيله - راجع ميللر 1984 Miller) تتعلق بتقديم أو عرض العمل سوء في الشكل التقليدي، أو بالنظام المعمول به في جامعة معينة، والمناقشة التي يجريها المبحوث مع الطالب (بمحور المشرف كشاهد ملزم الصمت) حول رسالته وعدة ما يطلب من المتقدمين [أعضاء المناقشة] تقارير من كل واحد منهم على حدة، ويصمم حكماً ميدنياً على الرسالة قبل المداولة التي يتبادلون فيها الآراء، ليروا مدى موافقهم أو اختلافهم، وبعدما يعقدون جلسة المناقشة وتقع الكرة كلها في ملعب المتقدمين، وبخاصة المتقدم الخارجي (عضو المناقشة من خارج لجامعة)، الذي لا يقتصر دوره على التحكم على الرسالة فحسب، وإنما يقيم يصا

المعايير، التي تعمل الجامعة التي ينبغي الطالب، في صوبها وهذا يكون عصب المناقشة "من الخارج" صاحب الصوت الأقوى في النتيجة النهائية وإذا ترجمنا ذلك في مصطلحات الحديث الخطابي rhetorical، فإننا وصعبا العمل على المنصة حيث تطرح الحجج والبراهين بشكل صريح وواضح وفي بعض المواقف يتم البدء بما هو صمي حتى يصل إلى ما هو صريح وواضح والباحث حاصر للدفاع عن قراراته التي اتخذها خلال إعداد عمله، وعن الثمرة، أو الرسالة ككل ونستخدم في ذلك، بالإضافة إلى التقديم المكتوب، تعليقات شفوية، وإجابات مباشرة على أسئلة أعضاء المناقشة (المتحضرين) وتتم هذه الإجراءات ككل في إطار معايير منح الدكتوراه الخاصة بالجامعة المعنية، وكذلك في ضوء تجارب وحيراب أعضاء المناقشة، من خلال الرسائل التي مرب عليهم وتمت إحارتها، سواء في الجامعة الحالية أو في غيرها وهناك معايير أخرى غير ظاهرة تلعب دوراً في هذا المشهد مثل التفوق في التقديم، وتوافر الباحث في علاقاته مع الحاصلين على الدكتوراه، والحكم المسبق في بعض الأحيان (وغالب يكون، مع الأسف حائراً) بالنسبة للممتحنين وراء نوعية الأعمال البحثية التي يميلون إلى وجودها (مثال ذلك تفصيل أحد أو بعض مباحث البحث، أو نموذج فكري يعينه، أو القدر الذي يتطلبونه من المراجعة أو التصحيح، وهل هو جوهري أم يسهل استدراكه) وتشتمل معايير الحصول على الدكتوراه، دوماً، على قدرة الباحث في المُجَاجَه أو سوق الحجج والبراهين، هل لديه نهج واضح وهو يُجَاح وهل حججه محكمة ومحضبة نقدياً، أو تحمل في طياتها نقد حجج الأخرى؟ وهل هي مُثَنِّة بالدلائل أو المسطوق؟ وعلى سبيل المثال فإنه إذا كان لطالب الدكتوراه أن ينظر إلى المِباطَرَة (المناقشة) على أنها أمر غير هين بالنسبة لنجاحه، فإنه لا يهتم في العادة أن يختلف أو ينطق الممتحنون معه، فيما يقدم من حجج أو براهين، إنما المحقق للنجاح هو حوار الجيد، وكذلك مناقشته الجيدة سواء في النص المكتوب أو "النص المسطوق" أي الإصباح والمناقشة، وجها لوحه وإذا حدث فشل محتمل لكل هذه، أو نصح الطالب بقطع شوط آخر من الجهد البحثي، فإن معنى ذلك أن الحجج والبراهين غائبة، أو أنها ضعيفة، وغير مثبته بما يكفي، وأن أسئلة الممتحنين في هذا الصدد، لم يتمكن الدراس من الإجابة عليها، أو أجاب فأساء

إن الوجه الخطائي في الرسالة، وكذبت في الامتحان الشهري، يمثل محاولة من المسيحيين، أحد جانبيها إجراء شكلي والآخر جوهري. لإبرار الحجج والدلائل التي مضي بها الباحث قدما لئلا لدرجة (الدكتوراه). وعلى سبيل المثال فقد لقد لاحظ مجموعة من الرماء - وأنا معهم أن هناك تجاها لدى الرسائل في التربية والعلوم الاجتماعية في السنوات العشر الأخيرة، أو ما يقاربها، إلى تخصيص فصول كبيرة الحجم، لتحديث حول المسج وطرق البحث، في حين تنقص الفصول الخاصة بالعرض النظري. وربما يعكس ذلك ميلا إلى تحقيق مستوى عال من الكفاية في الإحاطة بالمصايا المسجيه العامة، وطرق لبحث قبل نهاية دراسة الدكتوراه، أكثر منه ميلا إلى "هضم" المجال الموضوعي المفترض أنه تخصصهم.

وعى الدارس أن يكون حاضرا لسفاح عن رسالته من خلال معرفته بعلميات المسيحيين "من أين أتوا؟" بمعنى ما هي الأيديولوجيات والقيم، والتجارب السابقة، والخبرات، والاهتمامات التي أتوا بها معهم في العباب الموضوعي المتخصص الذي لا عمر منه

وعلى الدراميين، أيضا أن يتركوا أن الاجتهاد السريع، ودون التأهيل الكافي للدكتوراه، أصبح رغبة من جانب المتحسين نحو معاملة رسائل الدكتوراه على أنها ممودات، ومن ثم فقد أفسحوا لأنفسهم مجال لطلب ملائقي، وتصحيحات، وتحسينات أخرى، في نطاق القواعد والخيارات المتاحة لهم، كمتحسين فهي المملكة المتحدة، على الأقل، أصبح الامتحان الشهري للدكتوراه، أقرب إلى حلقات نقاش تقييم الأقران. والذي يحدث نتيجة لذلك أن قليلا جدا من الدراميين يفسلون، في حين أن التصحيحات الصغيم، وكثيرا من الإضافات التي تطلب، في صلب الموضوع، وبدل قدر أكبر من العمل البحثي أصبحت كلها من لوازم الجدارة بالدرجة كما أن التشكيب الاجتماعي والسياسي لتحديث يتم تقديمه للإعلام بلغة الخطاب، ومن ثم تصعب الأدلة للتأثير بالتعبية

إن الحاجة، في نظرية الخطاب سواء الكلاسيكي أو المعاصر (Andrews 2014) وسيلة يتحقق من خلالها الاتفاق والتوافق (أو على الأقل طريقة للمسير قدما حتى في حالة المناقشة التي عرصها من قبل، والتي لا تنساوى فيها العلاقة بين الطرفين) أو

هي شكل من أشكال الحديث التي ينتظر منها التميز في حتام المقررات الدراسية المطلوبة للحصول على الدرجة. إنها عملية تتم من خلال سلسلة من الأشكال والوسائط ، وتستكشف فيها العلاقات حتي يمكن في المقررات التالية - أن تتضح المواقف (وتتم المصارحة) لوصول إلى التوافق، أو الإجماع لبدء العمل.

التفكير النقدي والمهاجرة

جرت بحوث كثيرة بالعمل حول الجمع بين التفكير النقدي والمهاجرة من قبل والتوب (2008) Walton، والحق أن مصطلح " الحاجة النقدية Critical argumentation " الذي جاء في مقدمة الطبعة الثانية من كتاب المنطق العربي أو الشعبي Informal Logic توصح طبيعة العلاقة بين كليهما، و Informal تعني أن نزل بصياغة المُحاجات الى المستوى الذي يجري في اللغة الطبيعية أو المعتادة عند المواقف الواقعية للإقناع حول القضايا الجدلية في السياسة والقانون والعلم وكافة جوانب الحياة اليومية (8, 200x) ومن هنا جاء العنوان الفرعي "مأني عملي A Pragmatic Approach ومثل هذا المأني أو المدخ يصعب المُحاجة في إطار الحوار، مفترضاً أن "مفهوم الحوار القائم على السؤال والجواب، كشكل من أشكال التفاعل بين طرفين، كل واحد منهما يمثل جانباً من جانبي القضية المثارة (8, 200x) هو حجر الأساس في دراسة المُحاجة كما تجري في المجتمع

وقد وجد تصور المنطق العربي أو الشعبي informal بدوره في السياقات المتخصصة، أكثر منه في لغة الحديث العام ذاتها وظل لهدف هو التعرف على أنماط المنطق العام في خطاب المُحاجة في الحياة اليومية وبلا حظ والتون أن "ما يحدث الآن يمكن أن بوصف بأنه حركة انتقال من المنطق الشعبي informal إلى المنطق شبه الرسمي semi-formal logic (8, 200x) أو بعبارة أخرى فإنه التعرف التدريجي على قوانين وأنماط المُحاجة الذي ظهر في مجالات متنوعة مثل الحوسبة واللغويات، وتحليل الخطاب أو الحديث والفلسفة الجدلية، ويميز المنطق الشعبي والمهاجرة بخطى ثابتة نحو إرساء مكانتهم كأدوات أكثر صدقاً وإحكاماً لدراسة الحوار المتبادل في الحياة اليومية وفي الحياة الأكاديمية أيضاً

أما بالنسبة لأهم السيدات لعقد الماخرات فإن التعليم العالي على الأخص يمثل السيد الأكثر ملاءمة لتطبيق المُحااجات النقدية هي دراسة أجراها فريق مشترك من الباحثين في جامعة إلينوى وجامعة لندن وجامعة يورك (أندراوس وأخرون Andrews et al 2006a، Andrews et al 2006b وأخيراً ما كتبه أندراوس (Andrews. 2009 a) كقصص في كتاب عن المُحااجة في التعليم العالي، ويساؤل الفصل بحثاً جرى حول المُحااجة في السنة الأولى في تخصصات ثلاثة هي الأحياء والهندسة الالكترونية والتاريخ، مع بحث نال عن الدراسات التربوية وقد تأثر «طباعاتي» عن المشروع بمؤهري من قراءاتي في الخطابه والمناظره وكذلك قراءاتي عن بحوث تنمية القنبره على الكتابة في التعليم المدرسي فضلاً عن خبرتي في التدريس في منظومة التعليم العالي في كل من الولايات المتحدة والمملكة المتحدة

- وبناء على ذلك استطيع انقول بأن الأمر الأساسي الذي ينبغي عليه سميهِ مهارت المُحااجة في التعليم العالي يتمثل في عدم من العناصر الرئيسة على النحو التالي.
- 1 استعداد لدى الطلاب لأن يكونوا "نقديين" وذلك بأن يخطروا إلى مختلف وجهات لنظر بميران عدل، وأن تتوهر لهم القدرة على التمييز والفصل بين الادعاءات والافراضات من جانب، والأدلة والبراهين من جانب آخر، وأن يناقشوا الفرضيات التي تعرض عليهم، وأن يحتفظوا بنظرة شدة إزاء ما يقال إنه "حقائق" أو مسلمة.
- 2 أن يكون هناك استعداد من جانب محاضري الجامعة واساتذتها لقبول ودعم مثل هذا لتوجه النقدي.
- 3 المعرفة ببعض نظريات وبنماذج المُحااجات، التي جرى تطبيقها، في مصمومها العام.
- 4 دراية بالطريقة التي تعرض بها الحجج من جانب، والبنية التي يشكل منها التخصص الذي يطبق فيه من جانب آخر
- 5 الاستعداد لدى المحاضرين والطلاب للغوص في عناصر المشكلة في ضوء المجال المعرفي الذي تنتهي إليه لمناقشة كلها
- 6 ادراك من جانب كل من محاضرين والطلاب بأن تنمية مهارت المُحااجة يتطلب أن

يتم تحقيقها في فترة الإعداد للدكتوراه، وأنه إذا لم يتم استيعابها منذ البداية، فليتم تطبيقها على مراحل

الاستعداد لكوني نقدياً

تحظى الانتقادية في عمل الطلاب بتقدير عال، وحتى لو لم يرد ذكرها في معايير الدرجات التي يالها طلاب المرحلة الجامعية الأولى، أو في التكميمات التي يقوم بها طلاب الماجستير والدكتوراه. ذلك أنها تظل دائماً معياراً صمماً عبر ظاهر في الحكم بالامتياز وهو بالنسبة لكثير من الطلاب ملمج فارق بين الشغل (الدرسي) الهش، وبين الشغل الذي يستحق تقدير جيد جداً وما علاها وحتى يكون المرء صاحب بصيرة نقدي، يعني أن يحقق قدراً أكبر مما نعارف عليه الأوروبيون بالنقد الممحصر critique أي أن يكون توجه الإنسان "للريب suspicion" ولشك skepticism أكثر منه للطاعة والإدعاء، عندما يواجه ما يعتبر حقائق في محريات الحياة، وأن يرد صلاحية المقولات بمقارنتها بعضها ببعض، كما أن عليه أن يمحصر الأسماء التي تؤيد الادعاءات والافتراضات من جانب، والبيانات والأدلة من جانب آخر، وأن يقبض في داحيه موقفاً نقدياً، وهو ما لا يحدث في الغالب إلا بعد قدر كبير من القراءة وإعمال الفكر في المجال أو القضية المطروحة ولا بد أن نعرف بأن هذه الملامح أو السمات ليست اختيارات سهلة بالنسبة للأحد بها من جانب الطلاب إنها في الخلاصة تتطلب استقلالية في الفكر وعملاً دؤوباً، قراءة وبحثاً

استعداد المحاضرين للترحيب بمن يستقد

كثير من المحاضرين في التعليم العالي لا يقبلون أن تنمذ مواقفهم، أو أن يمس الانطباع بأنهم أوتوا معرفة كل شيء، أو أن تتعرض مكانهم في قاعة المحاضرات أو حجرة المناقشة (السيمينار) للاهتزاز ومع ذلك فإن تعليم النهج النقدي، واستنباط روح النقد، تحتاج إلى تواضع في تقدير الإنسان لمعرفته الذاتية، وأنها يمكن أن ترداد عندما يطبق الانتقادية في تدريسه ويستلزم هذا النهج المتفتح لعدم الانتقادية النظرة إلى المعرفة على أنها في جريان، وأن الخبرات في حركة دؤوب وأن أصوات الطلاب يجب أن تسمع، من خلال المناقشات والحوارات حول الموضوعات الرئيسة في المجال أو التخصص

المعرفة بالفكر النظري الأساس وأنماط المحاكاة

لكي نحاج أو نأاطر بشكل محمود، فإن على أن أعرف كيف تُبنى الحجّة وليس هناك نموذج بعينه للوهاء بهذا القصر. ولم تحقق محاولات تطبيق الصيغ الأرسطية أو غيرها من صيغ الخطابة التقليدية (الكلاسيكية)، سوى نجاح جزئي للوقاء باحتياجات الطالب في العصر الحديث وعلى سبيل المثال، فإن من المفيد معرفة أن الحجج تتركب من مقومات جرتية، وهذه الجريئات يمكن ترتيبها بنسب مختلف (لا يوجد اتفاق في الخطابة التقليدية على العدد أو الكثرة)، وأن المقترح أو المقولة ينبغي وصلها بالدليل، ون توسع الأجزاء الصعبة في وسط المقال أو الحديث وعليها أن تنبعه إلى أن التأكيد على السمات الشخصية لمتحدث، وعلى العواطف والإقناع الشفهي في المنتديات العامة، لم يعد -كما كان يحدث في الماضي- ملائماً في كل الأحوال للاستخدام في عرض المقال أو الرسائل. إن الخطاب الكلاسيكي أصبح في حاجة إلى أن يدجن بفكر القرن العشرين والحادي والعشرين فيما يتعلق بالمحاكاة ذلك الفكر الذي يمرر عنه كل من، مادجهم لمومات المُحاكاة على مسبوبات مختلفة كي يصبح أفضل استيعاباً من جانب الطلاب (Andrews, 2005)

الدراية بالطريقة التي تثبت بها المحاكاة وجودها هي مختلف التخصصات

هناك كثير من المهارات العامة في المُحاكاة يتمتع بتعمير تعليمها وتعلمها، ولكن المقومات لموضوعية أو الجريئات المتخصصة فيها، تجد جذباً فورياً من جانب الطلاب في تخصصات معينة ويمكنها القول إن لطبيعة الخاصه بكل تخصص من التخصصات هي المؤشر على نوع المُحاكاة أو لمناظرة الملائم للتطبيق وما هي المسائل أو القضايا التي نسدق - من وجهة نظر التعلم - ذلك لتطبيق. وعلى سبيل المثال ما الذي يستدعي استخدام المحاكاة أو المناظرة مع طلاب المرحلة الجامعية الأولى في مقرر التاريخ، ومقاربه استخدام الوسيلة نفسها في الأدب، أو الأحياء، أو الهندسة فحجج التاريخ يمكن أن تعوض في نقاط يدور حولها الجدل عند أهل المجال - ويمكن أن يتقلوا من دليل من

الدرجة الثالثة إلى الثانية ثم بصنوا إلى دليل من الدرجة الأولى، وبعد حوار الحجج، من روايا كثيرة أمراً لا غنى عنه في دراسته التاريخ، على خلاف ذلك عند دراسة الأدب حيث تكون الحجج أكثر منطقية ويقود إلى التقييم والتفسير

إذا جئنا إلى دراسة علم الأحياء لدى طلاب المرحلة الجامعية الأولى، فإن مساحة الجدل قلما تظهر في لب للخصص، إلا إذا كان هناك معالجة، لجواب سياسية واجتماعية ذات علاقة ومثالا الثالث، أعني الهندسة، فإن الحاجة تستخدم في دائرتين على الأقل : أولاها تصميم المنتج، والآخرى في عرض وتسويق تصميم ذلك المنتج لدى المستهلكين

العوض وصولاً إلى عمق المشكلات

ذكرنا في الفقرة السابقة أن المؤرخين "يفغوصون بعمق حتى يصلوا إلى نقاط الاختلاف" كي يكتشفوا حجج وأدلة المجال ولا يقتصر الأمر في ذلك على دراسة لتاريخ، حيث توجد في كافة تخصصات التعليم العالي نقاط اختلاف وإذا كان المحتوى الدراسي لموضوع ما يبدأ في مراحله الأولى بالأمور التي لا خلاف عليها، فإن كافة التخصصات نتيج مساحة لمناقشة قضاياها الرئيسية ويميل الطلاب الذين لا يستطيعون رصد نقاط الاختلاف هذه، إلى النظر إلى المجال أو التخصص على أنه بلا مشكلات ومن ثم يترتب على ذلك ميل آخر وهو الاكتفاء بمستوى متوسط فيما يكسبون من مقالات فتبدو استعراضية [أو سردية] بدلاً من أن تنمغن بالحجج والأدلة

تنمية مهارات المعالجة خلال التاهل للدرجة

لكي يكون الطالب صاحب فكر نقدي في المرحلة الجامعية الأولى، فتلك مسألة اكتساب ولا أحد يتوقع أن يكون كل الطلاب في بداية دراستهم في هذه المرحلة، مرودين بما فيه الكفاية، بمهارات الحاجة التي تتطلبها التخصصات التي اختاروها لدراساتهم، ومن ثم يختار الطلاب الذين بدأوا الدراسة بهم ومهاره في سوق الحجج والأدلة طلاباً متميزين، وسيصفقون مهاراتهم هذه أثناء المناقشات، وذلك بالتخصصات التي يستطيع لديهم من خلال حلقات التعلم، وأيضاً من خلال قدرتهم على معالجة الجوانب المعقدة

في تخصصهم بمهارة وعمق وفي المقابل فإن كثيراً من الطلاب يصلون إلى بداية المساق الدراسي، بدون أن تكون لديهم تلك المهارات عالية المستوى. إن الهدف من أكثر مقررات ما قبل التخرج هو إعداد الطالب كي يكون منافساً جيداً ولعلنا نوجه الحديث لكل طالب (ولغيره من أبناء المجتمع) إذا أردت أن تكون مؤرخاً فإنك بحاجة إلى أن تفكر وتناقش كما يفعل المؤرخ، وإذا أردت أن تخصص على الماجستير فعليك بالوصول إلى قدر تخصصك أو (mastery) فيه، وإذا أردت أن تسجل متطبيقات الدكتوراه، فيستلزم منك أن تصيب الجديد للتخصص ذاته والحقيقة التي لا مرء فيها أن طالب التعليم العالي، قبل لسخر وسعده، يظل في حاجة إلى مزيد من المهارة في المناظرة، ومزيد من القدرة على خصوصها (ولا يسر أن لثريوس لهم نظره مقارنة، إن لم تكن مطابقه لذلك بالنسبة لمراحل التعليم أو بالأحرى لتعلم في المدارس).

خاتمة

لقد خدنا إلى أن أحد الطرق لتشجيع التفكير النقدي في التعليم العالي يتم عبر مزيد من تبسيط انضواء على حوار الحجج أو المتحجج والمتحجج المتحجج سطوي في داخلها على الاستدلال وكلاهما لا يمكن توظيفه دون الآخر ومع ذلك فإن أنواع التفكير، التي تطبق في المجالات المتخصصة يمكن أن تأخذ أشكالاً متنوعة، فمن التفكير السطحي إلى التفكير الإبداعي، ومن نمو الإدراك الذي يطرأ بشكل طبيعي إلى التفكير المعطاء، راجع (Moseley Baumfield, Elliott, Gregson, Haggans, Miller and Newton 2005) وعندما نصيب لصفة "نقدي" لعميق التفكير وإجراءاته فكأنما نصيب لغوا، إلا إذا كان مزيد التمييز بين أنواع التفكير وعلمنا أن ندرج أن تقسيم سلسلة طرق التفكير ليس الدافع الرئيسي لظهور حركة التفكير النقدي إنما قامت بالحركة بدفعي المهارات العامة للتفكير النقدي وعزلها عن السياق (المقرر) الذي تدريس فيه، وتدريس هذه المهارات ككيان مجرد

وفي المقابل فإن بحثاً جديده أجريت على الحاجة ذهبت إلى أن المهارات العامة للحاجة تبسيط أن تقدم خريطة عمل، وأن تدريس تخصص الحاجة في التعليم

العالي له ثقل رئيسي في الكفة الأخرى من الميزان، مقابل النهج المعني بدرجة أكبر بالمهارات العامة. وتتمثل ميزة الأخذ بمطور الحاجة بدلاً من مطور التفكير النقدي أن الحاجة يمكنها التواء أو التكيف، إنها تتخذ أساليب متنوعة يمكن تطبيقها في الكتابة والحديث والتعبير، كما أنها تظهر في أكثر من شكل، وهناك طرق واضحة المعالم لمواجهة المواقف الجدلية

وإذا كان الهدف من تسيط الصوء على كل من التفكير والحاجة هو مساعدة الطلاب على التفكير في دراساتهم، والأرباع بجودة مشاركتهم في الحديث والكتابة والأشكال الأخرى للتعبير، فإن حصورهم مقررات موجهة في الحاجة عند بداية دراساتهم وقيل نهايتها، على أن يصاحب ذلك استكشاف واف للكيفية التي يتم بها تدريس المصراة التي اختاروها، يعد الطريق الأمثل لتقديمهم في مستوى التعلم. ولا شك أن اكتساب الطلاب مهارات الحاجة سواء في المصارات العامة أو الأخرى المدمجة في التخصصات سيبري لنا طلاباً لديهم حال التخرج قدرات على التفكير الجي، وعلى الجدل الحسن، وعلى أحد مكائهم في مجتمع ديمقراطي يسمح بالاختلاف، ويغف لهوعي ولديه المرونة والتوافق حيث أمكن، ومن ثم الأداء أو العمل. فإذا ما مصوا أكثر لمزيد من الدراسة بعد المرحلة الجامعية الأولى (الدراسات العليا) يأخذ الهدف شكلاً جديداً حيث المصم الأعرق والأوسع أفقا لمجالات الدراسة المتقدمة التي يخارونها، ولتخصص الدقية التي يبعون التمرير فيها، وأن يصاحبهم في ذلك الحوار المحكم بالحجج والبراهين وحصافة دحض وتصيد عشاء الفكر وريعه

المصادر

- Andrews, R. 2002 "Argumentation in Education. Issues Ansing from Undergraduate Students' Work." In *Proceedings of the Fifth Conference of the International Society for the Study of Argumentation*, edited by F. H. van Eemeren, J. A. Blair, C. A. Willard, and F. S. Henkemans. Amsterdam: SicSat (International Center for the Study of Argumentation). 17-22
- Andrews, R. 2005 "Models of Argumentation in Educational Discourse." *Text* 25 (1): 107-127

- Andrews, R. 2007 "Argumentation, Critical Thinking and the Postgraduate Dissertation" *Educational Review* 59 (1): 1-18.
- Andrews, R. 2009a. *Argumentation in Higher Education: Improving Practice through Theory and Research*. New York: Routledge
- Andrews, R. 2009b "A Case Study of Argumentation in Undergraduate Level History" *Argumentation* 23 (4): 547-558
- Andrews, R. 2014. *A Theory of Contemporary Rhetoric*. New York: Routledge.
- Andrews, R., Borg, E., Boyd Davis, S., Domingo, M., and England, J. 2012 *The Sage Handbook of Digital Dissertations and Theses*. London: Sage
- Andrews, R., Torgerson, C., Low, G., McGuinn, N., and Robinson, A. 2006a. *Improving Argumentative Skills in Undergraduates: A Systematic Review*. New York: Higher Education Academy
- Andrews, R., Torgerson, C., Robinson, A., See, B. H., Mitchell, S., Peake, K., Prior, P., and Bilbro, R. 2006b. *Argumentative Skills in First Year Undergraduates: A Pilot Study*. New York: Higher Education Academy
- Ennis, R. H. 1987. *A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities*. In *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*, edited by J. B. Baron and R. J. Sternberg. New York: W. H. Freeman and Company: 9-26
- Kaufert, D., and Geisler, C. 1991. "A Scheme for Representing Academic Argument" *The Journal of Advanced Composition* 11 (Winter): 107-122
- Kuhn, D. 2005. *Education for Thinking*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lipman, M. 2003. *Thinking in Education* (second edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Miller, C. 1984. "Genre as Social Action." *Quarterly Journal of Speech* 70: 151-167
- Milson, A.-M. 2008. *Picturing Voices, Writing Thickness: A Multimodal Approach to Translating the Afro-Cuban Tales of Lydia Cabrera*. unpublished PhD dissertation. Middlesex University London.
- Milson, A.-M. 2012. *Translating Lydia Cabrera: A Case Study in Digital (Re)Presentation*. In *The Sage Handbook of Digital Dissertations and Theses*, edited by R. Andrews, E. Borg, S. Boyd Davis, M. Domingo, and J. England. London: Sage: 276-297
- Moseley, D., Baumfield, V., Elliott, J., Gregson, M., Higgins, S., Miller, J., and Newton, D. P. 2005. *Frameworks for Thinking: A Handbook for Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Paul, R. W. 1987 *Dialogical Thinking. Critical Thought Essential to the Acquisition of Rational Knowledge and Passions*. In *Teaching Thinking Skills. Theory and Practice*, edited by J. B. Baron and R. J. Sternberg, New York: W. H. Freeman. 127-148
- Sterne, L. 1759-67 *The Life and Opinions of Tristram Shandy, Gentleman*. London: Ann Ward (vol. 1-2) Dodsley (vol. 3-4), Beckel & DeHondt (5-9).
- Toulmin, S. E. 1958. *The Uses of Argument* (first edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Walton, D. 2008 *Informal Logic: A Pragmatic Approach*. (second edition) Cambridge: Cambridge University Press.
- Yoshimi, J. 2004 "Mapping the Structure of Debate." *Informal Logic* 24 (1). 1-21

الفصل الثالث

منهج للإنسان النقدي

رونالد بارنيت

Ronald Barnett

مجرد وصية

الفصل الذي أطره هو أن الانتقادية Criticality يمكن السير إليها من رايتين الأولى مستوياتها التي تبدأ من المهارات الإجرائية (العملية) المحدودة حتى الوصول إلى لتمحيص critique التحولي transformatory بنمرد والمجتمع، والثانية معها، التي تضم ثلاثة ميادين هي المعرفة النظامية forma ولفس أو الذات ثم العالم وباختصار فإن مخطومتي schema التي توصلت إليها، تتخذ اشكال الدائل في الجدول 1/3

وفي مقابل هذه الجمعية فإن منهجاً للإنسان النقدي يتصدر المشهد على الفور وهذا المنهج يجلي أمام الطالب "الانتقادية" في ثلاثة ميادين، وفي المستوى الأعلى لكل منها ولهذا، فإن مهمتها في هذا الفصل واضحة، حيث تتمثل في منحصر ماداً يقصد ببناء منهج - من خلال مصطلحات تصف الدقة فيما يتعلق بمسئومة التعليم العالي الصخمة - وفي نفس الوقت، يطبق المعيار كاملاً للانتقادية في مستوياتها الثلاثة وفي نطاقها الثلاثة أيضاً

ومع أن ذلك أمر له أهمية المؤكده، فإنه غير كاف لترسيخ وصع التعليم العالي في عصرنا الحديث ذلك أن على هذه المهمة أن تسير قدماً في تعيين مقومات معينة وجمعها معاً وهما يبقى علينا واجب توفير بعض وسائل ربط هذه المقومات معاً بحيث لا يوجد فجوة بين المفهوم والمطبيق

جدول 1/3 : مستويات، ومجالات وأشكال الكسوة النقدية

المجالات			مستويات الانتقادية
المعرفة	النفوس	العالم	4. التمحيص الشمولي
التمحيص الممرقي	تصريح الذات	التمحيص الفعلي (عادة تشكيب تصور العالم)	
الفكر النقدي (قابلية السلوك الفكري للتغيير)	تنمية الذات من خلال السلوكيات الداتية	التفاهم المتبادل وتنمية السلوكيات الإيجابية	3. إعادة تشكيل السلوكيات المعتادة
التصكير النقدي (تأمل ما لدى المرء من مهم)	تأمل الذات (صورة المرء عن مشروعات حياته)	الممارسة الذكية ("ما وراء الكماية" "التكيف" "المرونة")	
مهارات التفكير النقدي في المجالات المتخصصة	مراقبة الالتزام الذاتي بالمعايير والأخلاقيات المسلم بها	حل المشكلات (التيات الوسائل والغايات)	1. المهارات النقدية
المكونات الانتقادية	التأمل النقدي للذات	الفهم النقدي	

وإذا لم نستطع توصيف الكيفية التي تتطابق بها هذه الواجبات النقدية المختلفة، فإن هناك خطراً يلوح بإعداد طلاب مهرة في التقويم النقدي للنصوص الأدبية، أو الأعمال الأخرى في الإنسانيات من جانب، لكنهم يتحركون بقدرات تفهيم نقدي مختلف تماماً فيما يتعلق بالعالم من حولهم. وهذا هو الكابوس الذي يحدثنا عنه شليار (1984) Steiner قائلا: "ففي عالم يمكن أن يتنوى فيه النازيون "شوبرت" Schubert و"بيكاسو" Picasso ثم يقبلون على المجتمع اليهودي في نهاية المطاف."^(*)

(*) هذا لو أضاف الكاتب كيف للإسرائيليين أن ينفذوا "الديمقراطية" ثم يطوفون أعمالاً عنصرية تضرب عرض الحائط بحقوق الإنسان الفلسطينية (الترجمة)

إن على الجامعة في المجتمع الغربي أن تتوفى هذا التوجه المزدوج "الشيروفري" لتقدير البعدية ومع ذلك فإن هذا المشهد يتبدى -كما براه- مائلاً في التوسع في تطبيق التفكير البعدي على نطاقات خارج المعرفة النظامية في جانب، والانجاء إلى فرص القيود على مثل هذا التطور في الواقع على الأرض من جانب آخر وهو صرب من الموقف النهائي، لذي لا يمكن تعديله، ولو على المدى البعيد (Bauman, 1991)

رأى ذلك كله، فإن معظم الجامعات الألمانية أدعت للانخراط في أنشطة الحكم الديري وشارك في السيطرة على المنطق الآلي لأشكال التفكير في المجالات الإنسانية (Nash, 1945 + Stryker, 1996) إن أقل المطلوب من الجامعة في الغرب هو أن تسعى لتجنب "نوع المصمم، الذي قد يعاود مساهمة تلك المواقف ويمكن أن يتحقق ذلك فقط، من خلال جامعات ومؤسسات في نظام اتعلم العالي. إن مهمتها تربية الشخصية ككل، شخصية تتكامل فيها كافة القدرات النقدية في المجالات الثلاثة، (المعرفة النظامية - الداب - العالم) وبكافة مستوياتها

الطلاب أشخاصاً

إن ما يحدث من تصميم على رؤية الطلاب يؤدون أدواراً لا يخلو من فائدة للتعليم العالي في القرن الجديد (العالي) لابد أن يكون عينه على الطلاب كفاعلين في هذا العالم، ويبسوا فقط أصحاب فكر لكن التجريء أو التمسب العالي يترن بالصع (البصرف) action إلى مجرد الأداء إن يرى هذا في مقررات الساندوتش، التي لا تناسب فيها اندماج جانب التدريس مع لب المقررات التي يدرسها المعلمون، ويتبع ذلك هبة الإصرار على تطبيق التدريس بالفصص (حجرة الدراسة) إلى ريع فجوه بين النظرية والتطبيق (في الوقت الذي كان قصد نظام اتعلم في المدرسة الدمج بينهما) وغرس ما يسمى المهارات الانتقالية مثل مهارات عرض قضية أو موضوع، حيث يتركز الانتباه على الأداء الظاهر أو العلمي

إن هناك مؤشرات على الأدائية (الإنجاز الآلي Performativity) الذي أشار إليها ليونارد (1984) Lyotard في تحليله للمجتمع المعاصر وتحليل ليونارد هذا معيد لكنه لا

يؤخذ به على إطلاقه فللنظر إلى أصل الحديث عن ما بعد الحداثة، بعده يبرر بالفعل ما يعتبر علامات على الحداثة المفرطة، جسبا إلى جيب، مع الحديث عن ما بعد الحداثة إننا نلتقي مع الرأي القائل بأن ما بعد الحداثة يظهر "شكاً" إزاء ما بعد الرواية metanarratives"، ثم نجدنا نلتقي الأحاديث المحلية بالحجور أو على الأقل بالقبول وهذا براه ينطبق على الحال في معظم نظام التعليم العالي، الذي يتهرب من أي توصيف شامل overarching للتعليم العالي وما لديها الآن هو تشجيع مبسوطة التعليم العالي في معظمها على الإبقاء على تعدد المفاهيم وتحاشي تحديد وتوحيد الأهداف (Goodlad, 1995 'Halsey 1982 'Scott, 1995) وفي الجانب المقابل نجد "لهوتارد" يلتفت انتباهنا إلى "الأدائية" التي خرج بها من تحليل له وجهته ويردد المرء حيرة عندما يستحضر موقف نظرية الانتقادية التي لطالما عارضت، بل وشنت هجوماً على الحداثة وتفسيرها الصيق للمطلق العقلي. وقد أحدث ذلك فصلا بين العقلانية وبين الأخلاقية والفهم، تبعاً لنظرية الانتقادية التي تعود إلى Gulag and Auschwitz

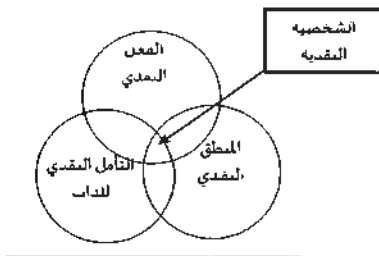
إذن فإن من الضروري التمتع بين المهم والأداء، حتى يصل إلى المثل (فهم مع أداء - فعل) وينبغي أن يُستحضر النقد الممحض (المستريب) critique في مجال المعرفة عندما تكون هناك علاقة مع ذلك النوع من النقد، في النظر إلى العالم والحقيقة أنه لا يمكن الحديث عن الفعل action إلا إذا صوبنا رؤيتنا من خلال تحليل ناقب، وبينة صادقة، وحكمة تتأتى من وزن البدائل بإصناف إن طلاب التعليم العالي عندما - الجديريين بهذا الاسم - عليهم ألا يكتفوا بالأداء بمهارة. إن عليهم أن يمتنكوا في داخهم توصيماً لما يقومون به، كي يستطيعوا أن يتأكدوا من قدرتهم على تقديم مبرر عقلائي لما اختاروا أن يفعلوه، ولما اختاروا أن يستبعدوه، من البدائل.

سيقول كثير من المحاضرين إن هذا هو ما يحدث في مقرراتهم، ومع ذلك فإن هذا التصور سيظل متوقفاً بالطلاب عند المستوى الأدنى من مستوى الأداء الانتقادي والحل هو أن نتحول بهذا التصور إلى فعل، في حضم الأعراف الاجتماعية والسياسية والمصالح العامة، واهتمامات الجمهور بها وهما يُدعى الطلاب إلى إبداع ببيوي أو هياكل بديلة، ونظماً وإمكانات محتملة للفعل الجماعي، كذلك.

وإذا لم يرتفع تأملات الطلاب وتصوراتهم إلى تلك المستويات العليا من التفكير، فإن تفكيرهم (بمستواه الأدنى) سيمنه أو يعادل الانضباع للأحكام القاطعة والأداء التشغيلي الآلي operationalism وعليها أن نترك أن القدرة على تحديد سلسلة من المقررات لبديلة حول المعنى والنصرف. وعرض الأسباب المنطقية لاختيارها لا يعني الوصول إلى المستويات العليا في الانتقادية

وفي المستويات العليا هذه، تُستدعى قوى التأمل والبصيرة والتمحيص critique في دائرة الذات، وفي دوائر المعرفة النظامية، وفي دائرة العالم. وعندما نجد أنفسنا في حالة كهوية نقدية تربط بين التفكير النقدي في الدوائر، الثلاث المعرفة، والذات، والعالم (شكل 1/3) هابسا - إذن - في صيغة شخصيات ذات تفكير نقدي

إن مفهوم الطالب كإنسان هو الذي يمدد بالمفهوم النظري والتطبيقي العملي لرفع التعليم العالي بكهوية نقدية ومن هنا فإن التعامل مع الطلاب باعتبارهم شخصيات إنسانية نعد تحديا هائلا للمؤسسات التعليمية إنه لا يعني مجرد تنمية الكهوية النقدية في كل من الدوائر الثلاث، بل الأهم هو تكاملهم أو الدمج بينها، ويدخل في التحدي مواجهة العجز عن الاصطلاح بمسؤولياتها في العصر الحديث



شكل 1/3 الكهوية النافذة في دمجها، لدوائر الانتقادية الثلاث

ومهما يكن من أمر فإن الجامعات إذا لم تنجح في مواجهه هذا التحدي فإنها تقصر عن أداء مسؤولياتها في العصر الحديث وهذا لن يكون تجافياً أو نقصاً في حقوق الطلاب فحسب، إنما سيؤدي إلى فشل المجتمع وفي المجتمع الحديث المشيع بالمعمرات المصطنعة (Giddens, 1994) حيث تعمل نظمنا المعرفية - تنعكس سلباً على المجتمع المعاصر - . فإننا لن نستطيع أن نحجز إلا مساحة محدودة للمعنى المصطب والوصول إلى ذات متماسكة يدعمها استعداد للتكامل عبر الدوائر الثلاث والا يحدث ذلك فإن على العالم السلام، مدامت وسائل جعله يحيا تحت مظلة الإحكام النمدي قد استتممت للمشمل.

وبلاحظ أن مفهوم التعليم العالي من ذلك النوع، الذي يسعى للتكامل بين الدوائر الثلاث للمعكر النقدي، يعبر عكس نيار الأنماط الثلاثة، المهمة على انتعلم العالي ذلك أن النمط الأكاديمي يبالغ في التركيز على التفكير النقدي وراء المعرفة النظامية (المقررة)، وبمودح الكفاية أو المهارة شديد التركيز على الأداء الفعالي في العالم لدرجه أنه لا يصلح لمعنى الفعل النقدي، والتصور أو المعكر العمي يسعى إلى توحيد الفعل مع تأمن الدات، لكنه غالباً ما يتدن في الاهتمام - بالمعرفة النظامية، إن لم يسقطها كلية، ويترتب على ذلك أنه يسلم نفسه إلى دبره محلية صيفة، وبظره خاصة للأمل للأداء المهي، ولا يجد الطلاب باعتبارهم شخصيات انسانية- أي عمية في مثل هذه التوصيمات

وقبل أن نحاول أن نمضي في استكمال فكرة ابتكامل أو الاندماج، فإن هناك ثلاثة اعتراضات، يمكن الموقف عنها

تطهير الطهارة Purifying Purity

أول هذه الاعتراضات ما قد يطرحه الجناح التقليدي للمجتمع الأكاديمي من أن توسيع مفهوم التفكير النقدي، ليشمل الدوائر الثلاث، سيمثل إصعافاً وتبيداً لطقة التعليم العالي وهذا يطرح رؤيته لتفسير قصور المعبر، مدامت تمثل تحفيضاً في نقاء التفكير، باعتباره القيمة المهمة والاهتمام الأوفى للجامعة إن الجامعة كنسب وضعها

الخاص ووظيفتها المميزة، في المجتمع من خلال المعايير النقدية التي تتمسك بها وبخاصته بالدمية لجسم المعرفة الرسمي أي محتوى مناهجها هذا هو ما وُجدت الجامعة من أجله وأي شيء آخر، يمثل "ثرولا بالمكرة الأكاديمية" (Nisbet 1971)

ولا يجد هذا الاعتراف ارضاً يصف عليها فكره ما يسعى بقاء المسمى الأكاديمي، فكرة حديثة جداً، اكتسبت ضرورتها في فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية، التي رأت أن الأكاديميين أصبحوا قوة مهيمنة على الحياة الأكاديمية وعلى تعريفات التربية، التي ترونها وقد استلبت جامعات العصور الوسطى، وما تلاها من جامعات جدد في القرن التاسع عشر، لكي تمد العالم بالمهارات لخدمة مع وجود اعتراضات "الكاردينال نيومان Cardinal Newman" أما الاعتراض الرئيس على النموذج الذي قدم بشبه رحماً إلا حديثاً

لصمد كال بيتر سكوت (1995) Peter Scott على حق عندما قال: إننا لن نستطيع فهم وضع التعليم العالي الآن، إذا لم نُنظر إليه في سياق المجتمع الحديث. ذلك أن نظام التعليم العالي، في معطاه ولد من رحم دولة الرفاه، والآن عليه أن يواجه تحديات الحداثة المتأخرة، وأن يتخلى عن ظله المشوب بالولاء للسلطة وتصور المجتمع الأوسع، في وضع ممكن لا يمكن نعتة بالخيرية

ومع المدى الذي ساهب إليه فكرة التعليم العالي في تحرير تنقية تعريف التمييز العقدي، بقدر ما يمكن أن يغلب ذلك عبء، هائل أو لطهارة لا تدع مساحة للحرية، بل إنها تعيق الباب أمام الأس فيها

وبلغ ساقص الحداثة المتأخرة مداه في أنها تصع العقبات أمام ما لا يعد معرفة أصلاً، مادام العالم يعتمد المعرفة على المستوى الملموس واقعياً، وعلى مستوى نتائج الاختبارات التي يقاس مدى معرفتنا بالعالم من حولنا وبدلاً من ذلك تقوم في حصص ما تعبشه تحديات التقلب وحتى التناقض لتقلب، بوضع العراقيل أمام كينونة الإنسان، بل وفي وجه صحته البصية والعقدية (Giddens, 1991) ومن ثم يجب أن يُستوعب

المكر النقدي فيما يتعلق بدات الإنسان وبالعالم من حوله في العملية التعليمية وعندها أن نتنبه إلى أن التعليم الحر، الذي يبني فقط على المكر النقدي المرتبط بالمعرفة النظامية - المقررة - ليس نعيماً حراً على الإطلاق.

ونحيء الصبرية الحاضرية من عالم الأعمال إذ نسمع منهم مقوله إن شاعنا الرئيس في العمل هو العمل ومعاييرنا الرئيسة أو المتداخلة هي للعمل، والتعبير، والربحية، والنافعية، ورصا المستهك، ونظم الجودة، وصبط لتوقيت، والخيال والإبداع وتحدد قيمة التفكير النقدي عندنا بما يؤلده من هذه السمات وهذا لا يقد من قيمة الفكر النقدي سواء بالنسبة للمعرفة النظامية، أو معرفة الدات، فهناك الدائرتان للتفكير النقدي تتوقف قيمتهما على مدى تأثيرهما في تغيير لعالم داته هما إذن دائرتان مهملتان أو متروكتان "مركبتان" يستحضران فقط عند الضرورة، لمساندة أشكال التفكير النقدي، المسلط عليها الضوء عالمياً

وهذه النظرة ينبغي أيضاً التخلص منها إنها لا تكتفي بالتقليل من قيمة التفكير النقدي، في دائرتي المعرفة والذات، إنما تغلق الطريق أمام تربية لكيونة النقدية في العالم. ذلك أن العمل أو السلوك النقدي الذي يتعامل مع العالم يختلف مطلقاً عن التفكير النقدي المحكوم بسياق المعرفة الضمنية، وبما يمكن تمييزه بالمعراج الشامل للتفكير النقدي

وهكذا الأمر مع التفكير النقدي بالنسبة للذات. إذ يصبح العمل النقدي فعلاً [مخلصاً] لا مجرد أداء عندما يعكس النفس انعكاساً حقيقياً، وهو ما يحدث عندما تعايش العالم. ولن يقدم الخريجون بمعاً لمهتهم، ولا لمؤسستهم، طالما انزلوا عن الحياة، مع ما تطوي عليه الأدوار التي يكلمون بها من التفكير والتأمل.

إن العمل النقدي يتطلب من الأشخاص أن يندمجوا فيما يفعلون، وأن يكون لديهم من الشجاعة ما يجعلهم يتحلون عن مهادتهم الحالية عن لعالم فيدون هذه الشجاعة في خروج الإنسان عما لديه، فإن حياته ستكون مش، وهذا بالتأكيد ما سيصيب مؤسستنا وقد وجدت الشركات المتعددة الجنسيات نفسها مضطرة إلى طلب توظيف

أصبحنا نؤمن متكاملة، أي تلك التي تمثل ثلاثة أوجه يمثلون الدوائر الثلاث للإنسان المبدئي

وهناك صوت نقدي ثالث للمشروع الذي نحن بصدد - أي التكامل بين التفكير النقدي والعمل في ثلاثة دوائر المعرفة، والنفس، والعالم - يأتي من الممارسة الواقعية المعالة واعراض هذا الفريق يبني على إنكاره أن يكون التفكير الرسمي مقيداً في ذاته ومثل هذه النظرة بحسب وفق ما علمنا، على شكل من أساليب (قياسات) الرشد أو العقلانية التقنية technical rationality (Schon, 1987) إذ المعرفة النظامية، يأتي دورها - أي - ليساعد في تفعيل النهج كواحد من الأدوار التي يستدعيها العمل.

وبعد مدرسة "الممارسة المكررة Reflective practice" أكثر الأصوب الثلاثة (المعارضة) تعقيداً، ويعود ذلك إلى تفسيرها الأكثر وضوحاً على أي مستوى، وهي نمرد مكاناً لكل من المهم والنفس والحقيقة أن النفس، على وجه الخصوص مكون مهم من رؤيتها ما دامت النفس هي التي تستغرق في أعمال التفكير، وتشكل - جرنياً - من خلاله اما المشكلة الرئيسية فتكم في أن هذه المدرسة تعطي الأهمية الأبرر "للممارسة" المعالة، حي لو كان فكرنا منصفاً في تلك المعالاة، يتدنى تقديرها للمعرفة في ذاتها وهذا أصبح مجرد إمكانية التكامل أو الاندماج بين التفكير النقدي في المعرفة والنفس والعالم في تصور مدرسة الممارسة من المجموعات إنها تنكر إمكانية هذا الاندماج بما، على إنكارها للصور الحيوي للمعرفة وقد تم تسويق الفكرة في النهاية، ولا بد تعديلها أو إصلاحها

ولكل من هذه الأصوات الثلاثة المعارضة مملكتها الخاصة من الطهارة التي يتمسكون بمرجعيتها والذي يثير الامل هو التناقض في جوهر الطهارة في عالمنا الحديث، والتشطي أو النفس حول الحقيقة والحقيقة أن تعميم التفكير النقدي للإنسان من خلال التعميم تعالي يمكن أن يتحقق فقط إذا ما اقتنعنا بعدد الوجوه "Multidimensional" لهذه المهمة وعلمنا أن نحترم الدوائر الثلاث للانتقادية، وأن يتم دمجها وإلا، فإننا سنجعل طلابنا يكبرون في حين يصغر صبرهم من المهارة في واحد أو أكثر

من الدوائر الثلاث، وحينئذ، أن يغطى هذه المهارة أو سميت، وربما كاحتمال ثالث أن يجمع الأمرين معاً صائلاً وصفت. خلاصه المسألة علينا أن نطهر أفكارنا التربوية من الاعتقاد في لهاجرة.

نحو أشخاص نقديين

إن، ما ينبغي أن يكون عليه المنهج لهادف إلى تكوين أشخاص نقديين ؟ حينئذ عن هذه السؤال في الدوائر الثلاث المعرفة، والذات، والعالم، والذي يستحضرها هذا المنهج معا بكل مستوياتها

ولذلك في نفس الوقت قصبه لا يرد البحث فيها وهي لقواعد التي تحكم مبادئ التفكير، لكي يبالغ في التركيز على واحدة من الدوائر مختلفة فعبدا المحاصرت الإملانية [الروتيبة] التي تعكس مبالغة في الاهتمام بالمعرفة لمصره، وعبدا مهيمنون بالأداء وتأثيره عالمياً، وأخيراً عبدا حركة انتأمل لداي، لكي نترجم في مراقبه انفس غير مقاييس أو أعراف خارجيه وهذه كلها أمور ينبغي لتخلص منها، ليس لأنها تمثل فقط مقارنة محسنة للتفكير النقدي، وبل في التركيز على إحسن الدوائر الثلاث وإبما - أكرر - ينبغي التخلص منها أيضاً، لأنها تُثبت فشلها، حتى في تنمية الإنسان، في أي من الدوائر المذكورة (هكذا ينتهي بالمطاف في كل حاله إلى الاستظهار و لخص بعبء فهم، والأداء الظاهري، والانطواء على النفس وبخاصة الأفق الواسع للفهم وغياب البصره الثقافيه للأمر واذا تعمقت أكثر في هذا المشهد فإنا نجد أن لتخص منها و حب حسي لأنها عجزت حتى عن وضع لبسات البدايه لنهج الوحدة العضوية للاقتصاديه ويزنّب على ذلك بالتالي العجز عن تكوين أشخاص نقديين، بن العجز عموماً، عن تربية كينونة إنسانية مفعلة

لكل ما تقدم فإن مقارنتنا أو مد حلل المعاصره لتعليم لعلنا، يجب أن نتجى جانباً إنسانياً في حاجة إلى نمط مختلف من العلاقات التربوية، وبخاصة بين الطلاب والقائمين على العملية التعليمية ولابد أن نهيا الفرصة للطلاب ليعبروا دون حرج عن انفسهم، وليعرضوا فهمهم، وليحملوا مسؤولية مواجهة المواقف، وبالتالي يكونون على مستوى

قدرتهم على الفهم، وأن يقيموا فهمهم لأنفسهم، في ضوء المواقف التي تتطلب النظرية، لتأقية، ومريد، من التعلم، بما في ذلك إدراك حدود قدراتهم، وأن يعينوا بقدرتهم وصولا إلى البعد الثالث في الأفعال والتصرفات

إن عبارات مثل: التعلم المبني على تكوين شخصية الطالب أو التعلم من خلال حل المشكلات، أو التعلم المستقل لا تعبر بدقة عن حجم المطلوب وعلى العكس من ذلك فإن أهداف الاستراتيجية التي تدور فيها هذه المفاهيم تنمى في سعة المورد الاقتصادي وسؤدي إن لم يكن فعلت حقاً - إلى تصديق المساحة المتاحة لتدوير الثالث، والمستويات المعيرة التي يدرك بها الإنسان كميته، البقية

وإذا كان للتعلم الإنساني وسميته فكراً - الذي عرصنا خطوطه هنا - أن يتحقق، فإن علينا أن نسعى ليس فقط عن بصورات تعليم، بلغة، وإنما أيضاً عن التعلم الذي يقيمه عموماً عن اقتناع إنسان في حاجة إلى مصطلحات محتلمة

إن المصطلحات التي نعتمد على التعبير عن تعلم الإنساني وترقيته فكراً تتمثل في: بنود مثل: النفس، والكيوية، والتغيير، والعمل، والتفاعل، والمعرفة، والفهم، والمجاعة، والامسكشاف، والوجدان، والتفكير، والتحكم، والمطهر الناقية، وشجاعة، والمواجهه، والجماره، والمثوية (توثيق الفكر)، والتألف، والحوار إن باقة المفاهيم من هذه النوع بعد شرطاً ضرورياً، إذ أردنا أن نحقق إصفاً لتعلم يقتنع بأنه مهدهم أصحاب التفكير البشري لأنفسهم.

إننا لا نريد أن نستدعي الصورة المأساوية (الترمانكية) للطالب في مواجهه صف من الدبابات في ميدان 'تيانانمن' Tiananmen، إننا نسلط نريد أن يكون تعدي الحياة الوظيفية في عمق أذهاننا فإذا كان للطلاب أن يعيشوا حياة مرمرة في العصر الحديث، وإذا كان لهم أن يتعلموا نصيب في تقدم العالم، أيأ كان شكل المشاركة، فإن عليهم أن يصبحوا شخصيات نافذة تجسد البعد المعنى في الحوار (أو التواثر) الثالث المعرفة، ومعرفة الذات، ومعرفة العالم في وقت واحد

وقد نواجهها مفطمة حاده، حين يأتي السؤال وما القيمة المادية الفورية لكل ذلك؟

وأين المقرر الذي يتمثل فيه دمج مثل هذه الأفكار المجردة؟ ومثل هذا الاعتراض لا يخو من قيمة، لكنه يبالغ إلى حد ما في تحفظاته

إن من حق أي إنسان أن يسأل مستوصحاً عن الثمرة الملموسة للأفكار التربوية، وأن يفصل في مصطلحات تعميمية الحديث عن المنهج المناظر، حتى إذا جئنا لإنجاز بسيط للبرنامج البديل، في المقابل، فإن المطلب كما جاء في السؤال يترى إلى نوع من التفكير، الذي أعمل على التصدي له تعال بما سطر عندما يريد تربية أشخاص باقدين، فهل مقررات في الفيزياء أو الأدب الإنجليزي، أو حتى اختراصات تقنية (تكنولوجيا) العابات أو هندسة المناظر الطبيعية. ستكون مجالاً لأداء هذا الدور؟

إن المشكلة لا تكمن في التخصص أو موضوع الدراسة في ذاته، وإنما تكمن في حرف الجر "في" in إن مقرراً في الفيزياء، أو في هندسة المناظر الطبيعية لن نجد فيه فرصة لتكوين أشخاص باقدين بالوصف الذي يحمله مقترحي. ولعل هندسة المناظر الطبيعية تكون أقرب للمهمة من الفيزياء، لأن الأولى شئنا أو أبيها ستعترض الطالب لشكل من أشكال التفكير النقدي في الدوائر الثلاثة التي تكرر ذكرها بينما الفيزياء -في المقابل- لا تعطل الطالب للانشغال بالدات أو بالعالَم. إلا بشكل عارض ويقع الأدب الإنجليزي، وتقنية العابات في منطقة وسط. فالأدب الإنجليزي يستدعي تمكيزاً نفسياً للدات، ومراجعة الشخص لما لديه من قيم. وتقنية العابات تتطلب الانشغال بعمليات الإساح

إن ما يفرضه الواجب علينا هو مواجهة حوار ارتكار التعليم العالي على التخصص، الذي يتفقد فيه الإنسان الباقد ب نطاق المعرفة الرسمية [المقررة] والذي يتفقد التفكير النقدي فيه من حيث الشمول أو السعة بالعمليات التقنية داخل ذلك التخصص، مما لا يمكن معه إمدادنا بأشخاص باقدين، يتلاءمون مع القرن الحادي والعشرين.

علينا أن ندمج مجالات ومستويات التفكير النقدي في كل متكامل فالأشخاص أصحاب الفكر الباقد هم بالصبط أولئك الذي يمارسون، أو إن شئت يعيشون، قدرأ من الوحدة العضوية بين قواهم التقنية فيما يمر بهم من تجارب ومواقف داب علاقة بالمعرفة، وبدوانهم، وبالعالم من حولهم.

حليها بسيطة:

ثم ماذا؟ في عبارات عامة، ماذا يعني بأن على التعليم العالي أن يخرج لنا أشخاصاً باقدين وفي أي المجالات يوجد قدر من السماح بين التفكير النقدي في دوائره لثلاث لمعرفه، ولعموم، والعالم، والإجابة على أول نقطة في السؤال، سلبية بطبيعتها، لأنه لا وجود لصنيع و «شكل» للإبداعية يصلح تعميمها بشكل يبيح للدوائر الثلاث أن تندمج في الممرز فالأكاديميون لا يستطيعون أن يخرجوا من خلال تخصصاتهم إلى تربيين كمن توفر لهم الدراسة المتخصصة في التفكير النقدي، واستغلال أخصيه التخصص في موقع العمل المهني

وهنا يعني البسيط، ليلعب دوره، فيضراً لأن المطلوب في الممام الأول من الأكاديميين أن يعيشوا بهويتهم كامله، بكل ما في الكلمة من معنى وبدلاً من أن يعيشوا الكثرة في عمية التعليم والتعلم، فإن المطلوب الأول منهم أن يخصصوا لطلابهم عن أنفسهم، وعن المتطلبات التي يقومون تحت ضغطها وعن أصل عمية السائل، إن عليهم أن يشاركوا في الجهود من أجل تشكيل أفكارهم، والعمل على لرفي يمثل هذه الأفكار (سوء من خلال المحير (المعمل) أو في حلقة التعليم الطلي، أو المكتبة) وأن يعرضوا أفكارهم على الآخرين، ولتواجها بقيمتهم النقدي لها، وأن يشاركوا في إحارار سطوي على المعنطرة وأن يستفيدوا في سلوكياتهم من تلك التحليلات الباقده ولا يُعَدُّ ذلك من قبيل العمليات المعرفية المجردة أنها تتطلب من الدارسين والباحثين أن يبدلوا من أنفسهم، ما يرى بهم كاشخص، وأن يشعلوا حتى مع الفرصة المحدوده - بالمعمل النقدي

إن الأطروحات والطريقت، والنتائج، والمفترحات، والإبداعات والتفتيات وطرق البحث التي بطرحونها، تجسد عقائدهم والعميده بدورها تتطلب التزاماً وبدلاً شخصياً مما يمكن أن نعرف عنه عموماً بأنه منهج لتشكيل الدات (حتى لو كانت بمسأ أكاديمية في مهبها) ومع هذه اللحظة المؤسسة للإفصاح عن الدات، المصحوبة بعمليات متشابهة الموضوعات والتي نعس وفقاً للقواعد المنظمة لعمل الغطاب الأكاديمي، فإن ذلك كله يتطلب الشجاعه، والبراهة، والمثابرة من جانب، ومتأقب صبر خاصة على تشبك الموضوعات، والحماسية، والاحترام وبدل الرأي مع الآخر، من جانب آخر

وهكذا، فإن الأمر ببساطة، يمثل في أن الوصول بالطلاب إلى بداية طريق الوعي النقدي يقع على عاتق الأكاديميين الذين يتجنبون مفاهيم، التعليم والعلم في حد ذاتها، ويتخون جانباً فكرة أن هناك أعرافاً وعلاقات ما زالت أميرة المصطلحات، التقيدية مثل معلم وطالب، التي تحكم التعليم العالي دعماً بقولها بطريقة أخرى، فإنه بدلاً من التسييم بالتمييز في المفاهيم بين البحث والتعليم (لذين ينبغي أن يلتقيا معاً بطريقة أو بأخرى)، فإنه يمكن أن ينظر إلى التعليم - من وجهه نظر الأكاديميين التقليديين - على أنه مدح لعمليات البحث، وأما نتائجها فامر آخر وهو ما يتناقض مع ما نراه من أن المطلوب ليس الإيقان التام لكن من العكس، بل المطلوب أن يمتكوا من الانحرط في مجارب المصاء المتشوح، وتحدي مواقف التساؤل الناقدة، بغير قيود (سو، على مستوى الذات، أو مستوى المجموع)

وهذا يقترح عليها سوتو (1994) Sotto أن يستبعد التعليم من أجل [حاطل] التعليم. وليس معنى ذلك أن يفتح الباب أمام المحاضرين ليترجموا ذلك إلى تقديم آخر ما سبق من نتائج البحوث، باعتبار أن ذلك صلب مهمتهم، إن مهمة المربي أو لمعلم للوعي النقدي أن يصنع هيكلًا يستطيع الطلاب من خلاله أن يشكلوا استكشافاتهم الخاصة، وأن يختبروا أفكارهم في صحبة [أقران]. ينتقد فيها كل الآخر وتعد هذه إحدى العمليات المصممة بداء، بحيث لا يتعرض الطلاب للتعليمات المحددة بتخصصات بعينها، وإنما يتعرضون أيضاً لقواعد العامة للخطاب الرشيد، ونظراً لما يتطلبه الوعي النقدي من القابلية للتغيير الذاتي، والإصغاء التام، واحترام وجهة نظر الآخر، والتعبير عن أفكار المرء بالأسلوب الملائم للسياق - حتى إنشء الموقف بشيء من المصاهة - فإنه، أي الوعي النقدي، يمكن أن يكون بالغ الأهمية لما يطوي عليه من نفع بالغ ويصل الأمر إلى أبعد من ذلك حيث يوفر للطلاب مقومات الانفتاح الحمضي، والتي يشعر فيها الطلاب بأن أصواتهم مهمة، وأن وجودهم - ذاتة - يلقي نقدياً وبني هدا، أن المحاضر في موقفه التدريسي يمكن أن يكون، بل وسيكون، في مواجهة قدر غير هين من التحدي

وهكذا فإن من واجب التربويين أن يوائموا بين نهجهم الخاص في الدراسة والبحث وبين موقفهم التربوي أو النحيمي، والذي يتحول إلى التعقيد فالأدوار والعلاقات

التربوية لم تعد يقينية، وغدا من الضروري الأخذ بالمحاطرة في خطوات العمل أو اجراءه، وإذا أُعطي لطلاب مجالاً حقيقياً للإفصاح عن تقييماتهم الناقدة، وأن يشاركوا في أعمال أو تصرفات، أيضاً، ناقدة، فإن العملية التعليمية لن تكون راکدة. ولحقيقه أن الأفق المدفوح للعلاقة التربوية بين المحاضر والطلاب أمر حتمي، فالعالم الذي لا يثبت على حال يتطلب تعديماً لا يتجمد عند أسلوب يشد الأمان.

مستويات التعليم النقدي

إن الحديث عن مستويات الانتقادية، يعد مؤشراً على أفق دائم التعبير للمفاهيم، فكما ارتقى المستوى المعرفي، فإن النظر إلى الموضوع بهم في سياق دائم الاتساع هي التفكير النقدي يحصر المسألة بالنسبة للطلاب في «سعر» سلع من الخطوات المنطقية على المادة المطروحة أمامه؟ وهل يُمكن الطالب من تفهيم النص أو البيانات، في ظل فهم لحقل الدراسة ككل؟ وهل يتاح للطلاب أن يتناول الموضوع من رؤيا نقدية مختلفة، على اعتبار أن الحقل أو المجال بمروضة المسبقة هو في ذاته محل للنقد، للمحصن والفك [الإيجابي]؟ دعماً باحد مثلاً لطلاب حاصل على درجة علمية في دراسة السياحة ودراسة السياحة مجال منشعب متعدد الجواب ينقسم بالمقاييس لاختواء مجالات فرعية مسوعة مثل: التمويل، والمعاملة، والتسويق، وإدارة الأعمال، والاقتصاد، ودراسة السياحة ذاتها [كظاهرة اجتماعية] والجغرافيا، والتاريخ، ودراسات الثقافة، والعلوم السياسية والأخلاقي ولنباحظ أن الكلمة المفتاحية في الجملة هي "القابلية" ففليبه جداً دراسات السياحة التي تعطي هذ الطيف الواسع من المجالات وكلها تركز على الدراسات التي تتناول الوظائف الأساسية للأعمال مثل: المائيات والمعاملة والتسويق، وفليل منها تشد انتباهها الدراسات الإنسانية والاجتماعية بدرجة تذكر وبسه على ذلك، فإن السؤال الذي يطرح نفسه بالنسبة لعرض الوعي النقدي في دراسات السياحة، ضمن سياق التعليم العالي، هو ما حجم التفكير النقدي الذي يُعلم عنه في هذا المقرر تحديداً؟

وعندما تناح الفرصة لمقابلة أعضاء هيئة التدريس، ويسألون، ما موقفكم حول التفكير النقدي؟ فإن إجابهم -على الأرجح- أنهم يرحبون بحرارة بفكرة أن يكون التفكير النقدي أحد ملامح أو خصائص المقرر الذي يدرسه ولكن ماذا يعني هذا، في التطبيق؟ هل تتوقع ببساطة أن يزود الطلاب بالمهارات الأولية (مهارات لتفكير النقدي) في معرفه كيفية الحاجة (الحوار بالحجج والبراهين)، أو كيف يعدون أدلة صالحة من المصادر المتاحة، (التي غالبا ما يكون - في حالتنا هذه - بيانات مضمومة أو مكررة) ما هو مدى اختلاف وجهات النظر، التي يرون السياحة من خلالها؟ واد، ما كان يجري تشجيعهم على النظر إلى السياحة باعتبارها شأنا اقتصاديا بحتا، بما في ذلك طبيعة التوظيف فيها، أو أن الطلاب يدعون إلى استكشاف السياحة من خلال سلسلة من أوجه النظر والاعتبارات (مثل الآثار التي تحدثها في انثقافات الوطنية، و لسمات الأخلاقية ورد فعلها تجاه العولمة، وأوجه ما بعد الحديثة فيها، دعك من آثارها على الصحة العالمية مع انتشار "الإيدز"). ولعل ما يستحق هدر، من العناية هو أن يمح الطلاب الفرصة أن يعدوا برامجهم الخاصة للدراسة، وأن يتركوا حدودها، وما المسابقات ذات الأولوية فيها؟ أهم قادرون على النقد للمحاضر لذلك؟ ويبقى الأمر البالغ الأهمية، فيما بطرحه لسؤال التالي، هل توفر للطلاب تجربة تربوية (تعليمية) يحوسون فيها لتحديات التي يستحقهم على تبني مواقف بمدية دائية في بيئة حاليه من التهديد، بحيث يكتسبون استعدادات التفكير؛ ليلزمهم عندما يتجهون من النظام التعليمي الحالي ويطلقون إلى وظائف المستقبل؟

وهنا يجد كثير من الأكاديميين أنفسهم أمام صعوبة ذات وجهين أولهما أن الحديث عن الاستعدادات سيثير قلقهم ولعنهم يتساءلون كيف تعرس هذه الاستعدادات؟ إن الأكاديميين يشعرون أنهم ليسهم ما يكفي من التحديات في إيجار تخصصاتهم، مما لا يتيح لهم التوقف للتفكير والكيفية النظر في التي يشنون أو يرفعون بها الاستعدادات لدى الطلاب؛ أما الوجه الثاني في الصعوبة التي تواجه الأكاديمي إزاء تعليم التفكير النقدي للطلاب، فهي -كما مر بنا- أن السعد المخصص يتم بعرض نموذج فكري لأسئلة الأخر، أو إتاحة الفرصة لكليهما للمساورة

(ومثال ذلك في لمباحه المظفرة بين الرؤية الثمائية من جانب، والرؤية الاقتصادية من جانب آخر) وهذا يعني أن على الأكاديميين أن يكونوا على معرفة بحدود الإطار الذي يسيرون فيه شخصيتهم الفكرية، إن كان للسند المحصر أن يأخذ حصه من الرعاية - أن يصيخوا على غير ما هم عليه، وأن يظهروا أن إظهارهم أو نموذجهم الفكري ليس هو كل شيء.

ويمكن لهاتين الصعوبتين أن يعالجا في وقت مترم. إذ المطلوب من الأكاديميين استيعاب وطبقهم التربوي ولا جدال في أن تنمية الاستعدادات ولعمدة على فهم وجهات نظر متعددة هي من الأمور التي تقع مسؤوليتها على الطالب ودور المربي (المحاضر أو عضو هيئة التدريس) هو إفساح المجال للتربوي، الذي تنمو فيه هذه الاستعدادات والمهارات. إن اعداد أجيدة بالقضايا التي تتطلب التعامل بمعالجات مختلفة، وتحديد المهام وجعل الطلاب يتألمون ويتعاونون في مشروعات عمل، ويتدخون اسخيل ولصيح لمكري ضمن معيير التفقيهم، وجذب انتباه لطلاب نحو الإنتاج الفكري ذي العلاقة (لكن مطابها مباشرة لحدود الموضوع الحالي) كلها أمور تمثل استراتيجيات أهمها أكثر إلحاحاً من التدريس في حد ذاته، عندما تعتمد المقومات المطلوبة بتدشنة اشخاص ذوي فكر نقدي

على أن هذا لا يعد كافياً، ولذلك فإن على الطلاب أن يأخذوا على عاتقهم مسؤولية الاستدامة في الاستكشاف (أو بالتعبير المعروف: مواصلة التعلم المستمر) إن وجود مقرر لوعي النقدي بمطلب مكاناً خلال اسهج لمشاركة الطلاب حتى يتهمأ لهم من خلال لتعامل المتبادل إعداد تقييمهم الخاص لوجهة النظر هذه، أو تثت، دون أن يساورهم أي إحساس بأنهم مهددون بضيقهم بتهمة التفكير النشار

دوائر التكيف والهاددة

ومهما يكن من أمر، فإن عملنا المبدئي الحالي يشير - بحسب - إلى المقومات أو الشروط الضرورية للتعليم النقدي، الذي يمكن أن يقع هو بدنه في فح تلميع الفكر النقدي أمام التعميم النظامي (الرسمي) وهو نوع من الطرق التربوية التي قد يشعر كثير

من المحاضرين أنهم يمكن أن يتكلموا مع أذائها في سهولة لكن الأمر ليس كذلك، فالتعليم النقدي العالي له متطلبات كثيرة إن إعداد التعليم العالي للكينونة الناقدة، لابد له أن يتسع ليشمل الدائرتين الأخريين، أعني النفس (أو الذات) والعالم. فماداً يعني ذلك في التطبيق العملي؟

لعل أكثر الدوائر مصيباً من المشكلات هي تلك الخاصة بالعالم. إذ ماذا يعني اتخاذ موقف نقدي إزاء العالم؟ كيف نسترجع العصبة التي تترجم المكرة المهيمنة على أحد الكتب، تلك التي تصور طائلاً صيباً في مواجهة رتل من السيايات

هل يمثل ذلك ببساطة نموذجاً لتعبير المرد عن نفسه كمواطن، وأن كونه طالباً لا قيمة له بعبارة أخرى أن القصيدة في محل النقاش هو أن الجامعة، أو شبه الجامعة، ليس من مسؤوليتها بحث المواقف النقدية لدى طلابها أما عني فإني أنحاز إلى عكس ذلك، فالجامعة بوصفها "مؤسسة"، مسؤولة عن غرس القدرت لدى الطالب لتمكينه من اتخاذ مواقف ناقدة، في قلب العالم، وليس الاكتفاء - فقط - بإسشعار ذلك عن بعد.

ويأتي السؤال الأول هل تعليم الانتقادية سيعمم على الجامعة، أم يطبق في مجالات معينة؟ وقد يبدو للوهلة الأولى، أن تقديم تبرير لثريه المواقف النقدية تجاه العالم في دراسات السباحة، سيكون أكثر قبولاً عنه في الرياضيات مثلاً ومع ذلك يبقى السؤال هل إذا تعاوت ومهما تكن درجة حماسنا للتطبيق فإنه ينبغي أن نعمم على الجميع بدلنا ما وسعه الجهد، إن علينا أن نجعل من تمكين الطلاب من بحث قدرات التفكير النقدي في دائرة العالم، واحداً من أسمى التعليم العالي، إذا كان للجامعة أن تمي بمسؤوليتها إزاء تزويد أبحاثها بالانتقادية

وعلى الجانب الآخر فإن تحقيق هذا الشرط، أي نعيم التطبيق على مستوى الجامعة يوقعا في عقبة أكبر حيث يصبح السؤال ما النصايا القابلة لتطبيق نعيم مهارات التفكير النقدي خلال دراسات السباحة والرياضيات، والتاريخ والأثار؟ وما الشكل الذي سيتخذ هذا التعليم؟

ن. الإجابة التصويرية - والتي لعلها نثير الدهشة ، ستكون قاطعة إن أي شكل من أشكال المكر ، وأي حقن بطرح فيه تساؤلات ، وأي تخصيص من التخصصات ، لابد أن يكون له مكان في حياتنا الأكاديمية الحديثة. لأن ذلك أصبح عرضاً اجتماعياً ملزماً إما نجد لمعظم حقول المعرفة كل أنواع تطبيقاتها غير الكره الأرضية ، سواء في التعليم في المدارس ، و الشركات وفي عالم الحرف والصناعات

وذلك يعني أن ، احماء الصلات بين بعض التخصصات والمجالات الموضوعية التي تقوم بوضيف المعرفة ، لا يفلل من هذه الحقيقة وهذا ليس موقف اثبات الصلات المطلقة بين فروع المعرفة ، بقدر ما هو ستعادة الاهتمام الاجتماعي بكل مجال فكري (ولو لم يكن ظاهراً) ولعل أحد السمات غير العادية لحياتنا الأكاديمية الحالية أن الخط الفاصل بين المعرفة والتطبيق ، قد دب حتى في العلاقات بين المجالات المهنية المختلفة فبعد أن اكتسب "الإنترنت" ثمرها الفكرية ، أصبح الأكاديميون يمتصحون عن سعادتهم بهم ليسوا معنيين بتخريج موظفين

وحتى في حالة فنون المجمع إزاء الأشكال الفكرية ، وانعكاس ذلك بوضوح على المناهج ، فإننا سنقتض في حاجة إلى موقف نقدي متكامل إزاء العالم. ولن أحدثك عن إعطاء وصف لطلابنا في مواجهة دبابات ميدان "تيانانمين" هن الأمر يعني شيئاً أن يكون تخصصه السياسة أو التاريخ؟ وهل يمكن أن ينظر إليه نفس النظرة لو كان مهندساً؟

إنا نحتاج عند هذه النقطة أن ندخل في لدائرة الثالثة يعني بها دائرة النمسا أو الداب ذلك أنه إذا بدأ الطلاب جدياً في تأمل أنفسهم حتى يصبوا إلى منحصر فكرهم ، فإنه يمكنهم ، بشكل مثير ، بأن يبدأوا باكتساب نظرة ناقية في قوالب التفكير التي تعودوا على الميول بها وهم يجدون متعة في أداء الأشياء تبعاً لقواعد اللعبة ، أم أنهم زبوا على أن يكونوا اكتشافيين ، أو ذوي رغبة في مزيد من الاكتشاف ، من خلال النظر إلى الأمور بشكل مختلف ، بل وجديد؟

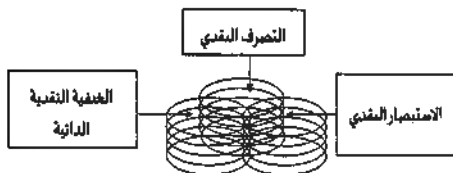
وهذه الطريقة فإن علاقة التفكير النقدي بالمعرفة - دائره رقم (1) وعلاقته بالنفس - دائره رقم (2) يمكن أن يربطها في علاقة تجمعها كلاً مع الآخر إلا أن هذا يمكن أن

يظل نشاطاً ذهبياً محصناً إد المهارة تأتي من الممارسة، لكنها تظل في إطار الفكر المحدد وإذا ما حدث وتعرض الطالب لمواقف تصبح فيه هذه المهارات والمفاهيم في مواجهه مواقف واقعية في العالم، فإن إمكانيات التفكير النقدي تنسج لأحداث العالم دثره التفكير - رقم (3) وهذه الرؤية النقدية للعالم، ومعها البصر النقدي، ليسب عملاً إضافياً، ولا يمكن أن تكون كذلك مثال - كعصر "مشروع" ما لمجرد العرص إنها تتجاوز ذلك حيث تصبح جزءاً من كيان متكاس هذا الكيان يجسده أصحاب التفكير النقدي باسميهاهم للدوائر الثلاث المعرفة، والدات، والإسهام بالفعل في العالم، وعندما يمتزج هذا الاستيعاب، فمه ينشئ التحول في كل دأثره، وعليه أن يوجر الفكرة الآن مرة أخرى. إن الحديث عن استحصار التفكير النقدي بالنسبة للعالم، (دائرة التفكير النقدي - رقم (3) لن يكون له معنى إن لم يسبقه استيعاب الدائرتين الأخريين المعرفة والدات' إسا يصل إلى دائرة التفكير النقدي (3) من خلال الدائرتين مجتمعتين (1)، و(2) وهذا يبدو مغالفاً لما أوردناه من قبل عن أن كل دائرة لها استقلالها، لكن الحقيقة أن الموقعين متطابقان. إذا أن دائرة العالم (3) دائرة فريدة، ولن تختزل في أي من الدائرتين الأخريين للتفكير النقدي، ومع هذا فهي تدعم بالتفكير النقدي لكل من الدائرتين الأخريين المعرفة، ولدات وإذا كان للطلاب أن يسهموا على ثقة في هذا العالم فإنهم سيكونون في حاجة إلى أن يستدعوا كلا من نظرتهم الثاقبة في دائرة المعرفة وهمهم أنفسهم وعندما يتم السماح بين الدوائر الثلاث داخل الكيسونة لبقية، فإن أصحابها يتحولون إلى أشخاص يتصرفون من دوات أنفسهم ضمن العالم ويكون لهم موقف باقده مما يحدث فيه

خاتمة

إن الانتقادية criticality يمكن أن نتحقق من خلال ثلاث دوائر المعرفة، والبصير، والعالم. ويتختم على المنهج الذي يهدف إلى تربية أشخاص باقدين، أن يقف على طريقة ما، تنمية قدراتهم في التفكير النقدي في الدوائر الثلاث، حتى يرتفع مستواهم في الفكر النقدي، وفي التأمر الفكري للدات، وكذلك في الفعل النقدي على أن هذه المادج

الثلاثة للحياة النقدية لابد أن تستحضر معاً، إذا أردنا الوصول إلى النظرة الكلية الموحدة ومن ثم تبيعت الانتقادية الإبداعية ولا يمكن أن يتم تحقيق التكامل في الانتقادية من خلال الدوائر الثلاث بأقل من أن تأخذ التعامل مع الطلاب كشخصيات مأخذ الجد، وكذلك باعتبارهم أشخاصاً ذوي فكر نقدي في تكوينهم. وهنا يصبح عندما طلاب يثقون في قسرتهم على قيادته اسمهم. وهذا يبدو صحيحاً وكافياً.



شكل 2/3-موضع العلاقة بين المعرفة وهم الذات وتصرفاتها في مستويات العليا للانتقادية

على أن ذلك يقتضي أن يتوفر للطلاب -في الواقع العملي- المساحة التي توظف فيها معارفهم وشخصياتهم كي يعلو مستواهم في الدوائر الثلاث، وأن يتلقوا التوعية، والإرشاد حول طبيعة العلاقة التي تجمع هذه الدوائر كل منها بالأخرين وأن تتاح للطلاب أيضاً مساحة كي يطرحوا فهمهم، وتأمليهم الذاتي، وأفعالهم، ويكون التصور المأمول للأشخاص ذوي الاستقلال الذاتي واقعاً ومع ذلك فإن عمل المعلم أو المربي لن يكون كاملاً إلا إذا وضع طلابه أمام تحدٍ مستمر في الربط بين معارفهم، وفهمهم لأنفسهم، وأفعالهم بأعلى مستوى من الانتقادية (مثل ما هو مبين في الشكل رقم 2/3).

أخيراً وليس آخراً، فإنه في ظل التكامل عند أعلى مستويات النقد المخصص للإبداعي، يمكن أن تحقق الصورة المأمولة للتعليم العالي؛ كي يكون مسرحاً، لتخرج كنبوة نقدية تتلاءم مع العالم الأوسع

المصادر

- Bauman, Z. 1991 *Modernity and the Holocaust*. Cambridge: Polity
- Giddens, A. 1991 *Modernity and Self-identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity.
- Giddens, A. 1994 *Beyond Left and Right: The Future of Radical Politics*. Cambridge: Polity
- Goodlad, S. 1995 *Conflict and Consensus in Higher Education*. London: Hodder and Stoughton.
- Halsey, A. H. 1982 *Decline of Donnish Dominion*. Oxford: Clarendon Press
- Lyotard, J -F. 1984 *The Postmodern Condition. A Report on Knowledge*. Manchester University of Manchester
- Nash, A. S. 1945. *The University and the Modern World*. London: SCM Press
- Nisbet, R. 1971 *The Degradation of the Academic Dogma*. London: Heinemann.
- Schön, D. A. 1987 *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Scott, P. 1995. *The Meanings of Mass Higher Education*. Buckingham: Open University Press/SRHE
- Sotto, E. 1994 *When Teaching Becomes Learning: A Theory and Practice of Teaching*. Trowbridge Redwood books.
- Steiner, G. 1984. "To Civilise Our Gentlemen." In *A Reader*. London: Penguin
- Stryker, L. 1996 "The Holocaust and Liberal Education." In *The University in a Liberal State*. edited by B. Brecher, O. Fleischmann, and J. Halliday. Aldershot: Avebury

الفصل الرابع إرادة التساؤل: المنقبة الرئيسة للتفكير النقدي

بنيامين هامبي
Benjamin Hamby

مقدمة

لكل حرفة مجموعة من الأدوات التي يستخدمها صاحب الحرفة ذو الخبرة بمهارة في جهوده الإبداعية والتفكير النقدي حرفة لا تختص عن غيرها من الحرف في هذا الوصف فصاحب الحرفة امحك، صاحب الأحكام المطلقة، قدم من خلال المدرسة والتطويرات لموجهه باستخلاص مجموعة من الأدوات الإدراكية لمستخدمها في أعمال فكره إنما يبقى السؤال. هو كيف وجدت هذه العلاقة بين مهارات صاحب التفكير النقدي وأوصاف صاحب الحرفة؟ وإحاطي على هذا السؤال نطلق من رؤيتي مهارات التفكير النقدي باعتبارها مؤشراً إيجابياً، على أن الشخص لسوف يستخدم هذه المهارات بالشكل المناسب ومنافق التفكير هذه هي الحنقرية (توفر الجواهر) والاستعدادات، والقيم التي يبعث الحياة في التفكير، والإرادة Will ngness في أن يملك المرء تفكيراً نقدياً هي ما يحرك أي تطبيق للمهارة بالشكل الملائم وعوضاً عن تمسير المسألة بحريه المرء او تمنحه الذهني، أو يقيميه الحكيم للمكر غير الراض، او اي منافق أخرى تتعلق بالمهارة فإني موصلت إلى أن الإرادة في أن يملك المرء تفكيراً ناقداً هي - الجوهر الأعظم بين منافق التفكير النقدي

إن اغلب النصار فهم بطرح من مفاهيم التفكير النقدي ينعو إلى التركيز على تعليم مهارات التفكير النقدي انمالة لتي يمكن تطبيقها في مجالات المنهج والحياة الووعية

ومع أن معالجتي للقضية تتوافق مع هذه المقاربات الشائعة فإنني أفصل لمصاهيم التي عبر عنها كل من بايليس وبارتر سباي (2010) Barlin and Batterspy إذ أنهما يسويان بين التفكير البصري، "والتساؤل البصري Critical inquiry" وكلاهما يسرجان تحت "عملية التمهيص الواعي لقضية ما بهدف الوصول إلى إصدار اتحكم المعمول مسطفي" (4) ولذا كنت أبدأت وجهة نظري في أكثر من مكان بأن هذا الفهم جدير بالتقدير (Hamby 4546-4546-45) فإنني الآن أرحب أن على أصحاب التفكير البصري أن يتحدوا بما أطلق عليه "الإزادة في التساؤل" إنه العاهر الداخلي الجرم للوصول إلى الأحكام الرشيدة من خلال تمهيص قضية ما

وسأعرض قصيتي يادن برؤيتي لماهية مهارات التفكير البصري ثم افهم بشرح الكيفية التي تُستدعي بها هذه المهارات، والمناقيب المصاحبة لهذا التفكير البصري ويمتدني لنا ذلك عندما نتحين نوعية الشخص الذي سيستخدمها بإحكام وكفاية، كي يستطيع طرح تساؤلاته الماقدة ومن هنا فإن لشخص الذي يصير به المأل إلى الفشل في استخدام تلك المهارات بالشكل المناسب، أو الذي لا يستخدمها على الإطلاق، لا يطبق عليه معنى مفكر بصري وعلى أن أين لماذا أرجح اعتباري لإزادة التساؤل لسمة البرنسة للتفكير البصري، ويعنها امتجيب لأحد المعارضين، الذي أراه، وللمعارفه مؤيد لي.

لقد توصلت إلى نتيجة مؤداها أن مناقب التفكير البصري تكنسب أهميتها إذا كان صاحبها من النوعية التي تطبق مثل هذه المهارات بالشكل الملائم في التساؤل الباص وان علينا أن نبحث عن كيمية تربية هذه المناقب في أبنائنا الطلاب، وألا نطبق على أي شخص معنى "المفكر البصري" إلا إذا توفرت له هذه المناقب وبخاصة المحصر الرئيس فيها، وأعني به إزاده التساؤل

مهارات التفكير النقدي.

سأبدأ بقول إن مهارات التفكير البصري هي تلك القدرات التي غرست في الشخص المؤهل لطرح التساؤلات وإذا كان لنا أن نفتتح بمهارات التفكير بهذا المفهوم، فإنني اصم إلى الإجماع الذي عرصه (Facione, 1990) على أن مهارات التفكير البصري، مثلها في

ذلك مثل أي نوع من المهارات، أي أنها نوع خاص من القدرات الهادفة إلى الانحراط في أي نشاط، أو عملية، أو إجراء (14) فما الذي يجعل من مهارة التفكير النقدي مهارة خاصة؟ إنها تلك القدرات التي تعني عملية التساؤل النقدي لتحقيق العاية المنشودة ألا وهي إصدار الحكم المناسب. وهناك، على سبيل المثال واحدة من مهارات التفكير النقدي التي تحظى بالأهمية، والتي غالباً ما تسهم في تغذية التساؤل النقدي، ألا وهي القدرة على توجيه الدهن إلى لب القضية موضع الدراسة، وإلى أبرز نتائجها، ثم إلى الدليل أو الأدلة التي يثبت عليها الاستنتاجات راجع (Blair 1995 : Johnson, 2000)

فالمحاجة أو الحوار بالحجج تنبني على تقديرات أو اعتبارات تتطلب التفسير والتقييم لإصدار الأحكام المقبولة منطقياً ولذا فإن القدرة على تفسير أو شرح قضية جدلية تعتبر في حد ذاتها إحدى مهارات التفكير النقدي عندما تستخدم لتحقيق هذه العاية (الوصول إلى الأحكام الصائبة)

ويصدق ذلك حتى في حالة استخدام مهارة شرح الحجج في استخدامات أخرى مثل الجدال الذي يحدث حين نحاول جماعه - من خلال التفكير الذهني - أو اصحاب الفكر الاحادي، الدواع عن وجهات نظر بسيطة من روايا أخرى. وإذا وطلب الاستخدام لهذه العاية، فإن الشخص لا يكون في حالة تفكير نقدي برغم أنه يقوم بتشغيل مهارة التفكير النقدي في مناظرته الدواعية

ويعد تفسير أو شرح الحجج إحدى المهارات التي ترد على الدهن تحديداً في عملية التساؤل النقدي. ومع ذلك فإن هناك مهارات أخرى كثيرة، منها تقييم الحجج، وتوضيح معاني المصطلحات، والبيانات التوصيفية، وتقييم أصحاب المسؤولية الفكرية، ومصادر المعلومات، وفحص البدائل المقبولة في ظاهرها وهذه كلها أنشطة تسهم في التساؤل النقدي؛ لأنها تتعمق جميعها وعلى وجه الخصوص - بعملية المحص الواعي للنقصية المطروحة، في سعى منها للوصول إلى الأحكام الصائبة ولذا فإن صاحب الفكر الذي لا يسبح في اكتساب هذه القدرات على المشاركة في هذه الأنشطة الفكرية لا يعتبر مفكراً نقدياً

مناقبة التفكير النقدي

في أي نشاط مهاري يمكن أن أشترك فيه، فبني أحد أن مجرد القدرة الصية لا تكفي لأن أدمج فيه فعلياً على أسس راسخة والسبب في ذلك أنه يمكن أن تتوهر لي القدرة على أداء شيء ما، ولكن ليس لدي الميل المماثل لمعله، وفي هذه الحالة لن يوضف قدرتي بالشكل المميز لتحقيق العاية المناسبة لذلك المعل. وهذا يصدق على أنشطة الفكر الذي يعدي عملية المناقولة، للنقدي الهادف إلى الوصول للأحكام الصائبة، كما يصدق على الأنشطة المهنية الأخرى التي تستهدف تحقيق غايات أخرى

فلو أي، على سبيل المثال، درست الموسيقي أو أريد أن أكون عارفاً ممتعاً، فعلي در من الناحية الفنية، أن أجيد استخدام الآلة الموسيقية ولا بد لي أيضاً، إن كنت راعياً في الأداء الصعي، من حب للوقوف على حشبة الممرح ومواجهة الجماهير وخذ مثلاً ثانياً لو كنت رياضياً أريد أن أبلغ المنافسة على أحد المراكز الأولى، فيجب أن أكسب المهارات والمومات اللازمة، ولكن بدون المثابرة على اللعب واحتمال الألم والجهد البدني بأقصى درجاته، فإن هذه المهارات لن مدفع بي إلى ما أراه الوصول إلى مستوى النخبة ومثال ثالث (وأخير) إذا كنت محتاجاً للتدريب الجيد كي أكون حدياً جاهزاً في البحرية (المعروفة -أمريكياً- باسم المارينير Mannes)، ومحتاجاً أيضاً للتدريب على استخدام البندقية والوصول بالمهارة في التصويب للدرجة التي لا تكاد تعطى، إلا أنه بدون الجاهر الصاطع على قبل، لعبو، وإتكار الداب، وإطاعة الأوامر حتى لو كانت على حساب النفس فلن أستطيع إذا أن أكون جدياً حسن الإعداد يؤدي واجبه، لوطي كميقاتل.

وفي مثل هذه الأمثلة التي سمناها، وكذلك كافة الأنشطة التي لا بد لممارستها من مهارات مهنية، فإنها تتطلب أكثر من مجرد القدرة على الواحيات الصية كهدف وإنما المطلوب، إضافة إلى ذلك، نوع خاص من الالتزام والرغبة في الإهمال في النشاط فهذه المناقبة الشخصية تدفع صاحبها إلى توظيف مهارته، التوظيف الملائم، بهدف الوصول إلى الغايات التي حددها لنفسه وبدون هذه المناقبة، فإن صاحب هذه القدرات لن يلحق بتلك النوعية من الأشخاص الذين يتسقى تعليمهم للقدرات مع امتلاكهم لها فموسيقى حال من العاطفة، لن يكون جديراً بالدخول في المسابقات، وبحري بدون ولع

بالتفصال، لن يكون جديها يمسلا إلى الأساس في الإيجار المتفق مع القسره على النشاط. للدرجة التي يمكن تعيير شخص بأنه ثبت على الأداء الكفاء، هو مسألة فضيلة متصلة تسهم بالتالي في الوصوف بالشخصية إلى العايات التي يصبو إليها ذلك النشاط.

وساء على ذلك، فإنه لا يكفي أن يكون صاحب التمكير النقدي، ماهراً في تمكيره كي يكون ممكراً فاصلاً، تتمثل فيه فضيلة التمكير وتمعيها، إنما لا بد له من الخصال لرفيعة التي تأسلت لدى الإنسان، فتأخذ به إلى العملية ذات المهارات العالية أعني لساؤل أو الاستمصار الناقد إنها المحفريات، والتقيم، والاستعدادات، والأهداف، والأنبات الذهنية الأخرى التي تصاحب القدرت الهادة والتي تخرج لنا ممكراً من نوعية الأشخاص الذين يدمجون. بالشكل المناسب، - كما أشرنا من قبل - في عملية التفسير ولتصميم لتساؤل، والاستمصار الناقد.

إن هناك كثيراً من الأسباب التي تجعل مناقب التمكير النقدي شيئاً لا غنى عنه للممكر النقدي، منها على سبيل المثال، أني يمكن أن أكون ممكراً على مستوى عال من المهارة، لكني أفقد الرغبة في الوصول إلى الأحكام المطلقة عندما أستخدم هذه المهارات. أو أكون صاحب تمكير نقدي يستهدف الوصول إلى الأحكام الصائبة، ولكني أفقد، تماماً، الاستعداد لتوظيف هذه المهارات وحاول معي تصور الحوارات التالية

في حالة وقوعك مع شخص ذي مهارة عالية في الجدل، مثل هذا الشخص يمتلك على الأرجح إتقاناً لمهارات متنوعة يستحصنها في هذه العمية وبالرغم من ذلك، فحتى لو أنه رب الأدلة، وأحسن بحير أوزاؤ موقف ما، فإنه ما يزال في حاة الدفع عن وجهه نظر وراء البدائل، أكثر منه تحقيقاً للوصول إلى حكم عقلائي يقدم أسباباً تحظى بالاقناع التام (راجع Goodwin, 2013). وفي مثل هذه الموقف فإن كسب الحوار نوع من المكر التروعي (غير الصحي) لأنه يبحث عن خطأ المحاور، وليس الوصول إلى إصدار الحكم السليم أو النتائج المطلقة. هنا لن تجد فضائل التمكير النقدي مكاناً لدورها، فالمهارات، وصحبها الرغبة في الفوز، هي سبيل المجادل الذي يعتقد أن جدله كاف لتحقيق غاياته هذا الشخص ليس من أصحاب التمكير النقدي، وإذا كان مثل هذا

السلوك المكري يلقي لديه إعجاباً، فإنه في الحقيقة يعد انحرافاً - على الأقل - عن مسار التفكير النقدي

وختاماً تصور شخصية طالب صاحب تفكير نقدي عندك في الفصل، مستخدماً مهاراته ليصل إلى حكم صائب في مسألة تطلب منه

فإذاً يمكن أن نتصور أنه يهدف من استخدام مهاراته للوصول إلى الحكم الصائب فقط في هذا السياق (الخصيص الدرامية) إن مثل هذا الطالب يمكن أن يكون حقيقة ذا سلوك فكري ناقص في المصن، لكنه يفعل ذلك بنية الحصول على مزيد من الدرجات في المقرر الذي يدرسه أما في خارج قاعة الدرس فقد لا يعطي قيمته للتساؤل النقدي الذي يفترض أنه يمارسه عندما يتطلب الموقف إن هذا الطالب غير جدير بسمه أو فصيلة الإنسان النقدي حتى لو كان سلوكه هذا اضطراباً

لقد ذهب كثيراً في سوق أمثلة لمن يمتلكون المهارة في التفكير النقدي، لكنهم لا يمتلكون المضائل الراقية في ترجمة هذه المهارات في التطبيق الذي لا يفسم، حياة في الدراسة، أو حياة في المجتمع الأوسع

ولا يمكن أن نقول هذا الكلام عن الطالب الممتاز في تفكيره النقدي؟ ذلك أن مثل هذا الشخص لا يمتلك المهارات اللائمة فحسب، وإنما يمتلك المناقب التي جعله من النوعية التي تستخدم المهارات بالشكل المناسب في مواقف التساؤل النقدي فإذاً سلماً على سبيل المثال بوجود مهارة تفسير الحجج، فإن التفكير النقدي يبعث الحياة في هذه المهارة في إطار التساؤل النقدي الرفيق والتأويل الرفيق للنص يكون بمرص الحجة أو الحجج المتصمة فيه دور تحيز، وبدقة، وأن تعرض كذلك النتائج والنتائج الفرعية، والمسلمات المساندة بأكثر قدر من الصياغة المقبولة والرفق أو التلطف أمر له أهميته خلال التساؤل الناقد عند استخدام مهارة تشخيص التطابق بين الحجج أثناء التساؤل النقدي

ذلك لأن العرض غير المنصف وغير المقبول سيوقف عقبة أمام الوصول إلى العايات التي يسعى إليها التساؤل النقدي، وكأن هناك اتجاهاً لكبح التقييم اللائم للغير بإبرأكه،

حتى لا يخرج حججه إلى البور والتحيلولة دون الوصول إلى الحكم السليم. ولهذا فإن تطبيق مهارة شرح الحجج من أجل أداء خدمة التساؤل النقدي بأسلوب مسبق وملائم، يتطلب من المرء ما هو أكثر من مجرد دحض حجج الآخرين أو عليه، فضلاً عما سبق، تفسير الحجج بمنهج ملائم يقرأ السياق قراءة ناعية ويمحص الحجج المتوفرة بعناية ودقة، ويعرض ما تم استنتاجه في حيادية تامة، ويبحث عن الشواهد الظاهرة التي تؤيد ما يوصل إليه من نتائج.

وهناك من الناس من تكون له، لقدرته على لعرض لشرح لحججه، لكنه يفقد الرفق، فيعصر النص بإسراف في التأويل، ومبالغة في الجهد، بما يتجاوز هدف الوصول إلى الحكم المنطقي. وإذا كان هدف الوصول إلى الحكم المنطقي لتسليم بعهدا عن فكر من يستخدم تلك المهاره، بغير الرفق، فإنه لا يمكن وصف هذا الشخص بأنه صاحب تفكير نقدي^(*).

وعلى سبيل المثال فإن المسؤول السياسي الذي يدحض حجج الأذوية المطلقة لمعارضه بعومة يمكن أن يكون على درجة عالية من المهارة، ولكن لما كان الغرض هو استماله الرأي العام وصرف الجهود عن الموقف السليم المعارض فإن هذه المهارة لا تدخل في باب الرفق، مع أنها تبدو ذات فعالية في تحقيق هدف مستخدمها.

ويمكن أن يقال نفس الشيء بالنسبة لمهارات التفكير النقدي الأخرى ومن ثم يجب أن نرصد المناقب المصاحبة للتفكير النقدي عند أداء دورها في خدمة التساؤل النقدي وعلى سبيل المثال فإنه لكي نقيم حجة أو دليلاً، كخطوة من خطوات عملية التساؤل النقدي فلا بد أن يكون الإنسان متصفاً بالدهن، مستعداً لاستقبال الحجة في ذاتها برحابة صدر، دون حكم مسبق بقولها أو بصعقها، وعلى استعداد أن يعير رأيه إذا وجد أن للحجة موضع التقييم أثبت أنها أقوى من تصوره الذي كونه قبل (راجع Hare

(*) يدكر ما يملك بحيثيت النبي ﷺ "إن الرفق لا يكون في شيء إلا زانه ولا ينزع من شيء إلا شاله" (رواه مسلم) (لترجمون)

(1979) وعلى استعداد كذلك لاستيعاب أنه غير مرة عن الخطأ (Riggs, 2010)

وباستطاعة الإنسان أن يقيم الحجج بمهارة، دون أن يكون متفتح الدهن، لكنه عادة ما يكتشف أن له أهدافا أخرى إذا بدأ استخدام تلك المهارة فمحامي الدفاع، مثلا، يمكن أن يقيم الحجج التي قدمتها النيابة بمهارة هائلة، لكن لما كانت العاية التي يتطلع إليها هي "تخليص" موكله، فإن التفتح الذهني لا مجال لتفعيله في مواجهة الحجج المصادرة

والمثال الأخير، يدور حول اكتساب المرء مهارة التفكير النقدي في إعداد أدلة جيدة وتصحيح أخرى، كما يمكن أن يكون قادرا على التعرف على الأدلة الصالحة. والأخرى الطالعة التي يعدها الآخرون في سباقات متنوعة وهذا يمثل مهارة رئيسة يحتاجها المرء على الأرجح في عملية التساؤل النقدي. وبالرغم من ذلك فإن الأدلة التي يمكن إحكام ترتيبها، تصل في فداحة التأثير على مجرى القضية لصالح أحد الأطراف لدرجة أكبر من الأدلة السليمة منطقيا

وعلى سبيل المثال، فإن اللجوء للترويع يعد وسيلة فعالة بالنسبة للمعلن لتسويق منتجاته ومع ذلك فإن اللجوء إلى الترويع يبدو أسلوبا غير فعال عند المشاركة في التساؤل والاستفسار وعلى صاحب التفكير النقدي إدراك أن يعد الأدلة بطريقة تتوفى الترييب، الذي يحدثه اللجوء غير المبرر للترويع، حيث أن المعلن لا يحتاجه إلا في المدى الرمي الذي يبيع فيه السلعة. ولهذا فإن تقييم التفكير الصادق، يعد من ماقب التفكير النقدي المهمة فهي تمكن الإنسان من المهارة في إعداد الأدلة - والمقارنة من بينها - من توجيه هذه المهارات نحو الاستخدام المناسب في عملية الوصول إلى الحكم المنطقي الصائب

إرادة التساؤل

هناك فصيلة واحدة من خصائل التفكير النقدي، ومع ذلك فهي المحرك لكل مهاراته فبدون هذه الفصيلة لن تستطيع مهاراتي أن تعمل في توافق وتلاؤم عند المشاركة في التساؤل النقدي. وفي هذه الحالة فإن الآخرين لهم ألا يسموني مفكرا

بقديا ذلك أنه مع التسييم بأهمية عن مهارة التفكير النقدي، وبدون وجود الحافز لاستخدامها الفعلي في عملية التساؤل، فإنني أصبح أمام أمرين: إما ألا أستخدمها مطلقاً، وإما أن أستخدمها الاستخدام غير المناسب

وفي حالة المجادل الأحادي التفكير Single minded، سواء كان سياسياً، أو محامياً دفاعاً، أو معلماً، فمهما كانت المهارات التي يستخدمونها في جهودهم الفكرية، فإن من المؤكد أنهم لا يستخدمونها للوصول إلى أحكام منطقية وإنما لعبارات أخرى وهذا يملهم أعيانهم مفكرين نقديين، إذا كان مثل تفكيرهم هذا جزءاً لا يتجزأ من وعيهم الفكري فإذا كنت مفكراً نقدياً فإن العاية من مهارتي الفكرية هي الوصول إلى أحكام سليمة منطقياً من خلال عملية تساؤل نقدي، ولذا فإن عني النحلي بالقصيلة (أو الخصلة) المركزية وهي الرغبة في التساؤل أي وجود وارع داخلي يحثني على استخدام مهاراتي بشكل ملائم، سعياً للوصول إلى الأحكام الصائبة، ومن واجبي أيضاً أن يكون ذلك معلناً عني للأ

وتدرك مثل هذه الشخصية قيمة المضي في مسار العملية التي تؤدي إلى تلك العاية، ويصبح الاستعراى فيها أحد السمات الملائمة لها في حياتها الفكرية وتقدر هذه الشخصية أيضاً القوة التي يبطوي عليها التساؤل النقدي للدرجة التي تبحث فيها عن الأحكام الصائبة من خلال تحليل المسائل أو القضية متى كانت هناك مساحة متاحه لتأمل المحمص وعودا عني بدء إلى حالة الطالب الذي يريد له أن يفكر تفكيراً نقدياً إن مهاراته سلاشى خارج المصل المبرسي، لأنه لا يقتر التساؤل أو التفكير، أو لا يعتقد بالقدر انكافي في أهميهم في الحياة خارج المصل إنه بدون الرغبة في التساؤل فلي يصبح هذا الطالب أبداً ضمن أصحاب التفكير النقدي.

بها الرغبة في التساؤل - إدن قصيلة التفكير النقدي، التي بدونها لن يصبح الطالب مميأ بتوجيه مهارات التفكير النقدي للاستخدام السليم، بهدف الوصول إلى الأحكام الصائبة وهي أيضاً القصيلة الموجهة التي تقف وراء فصائل التفكير النقدي الأخرى، مثل الرفق، والتمتع الذهني، وتمييز المطلق الصحيح وهذه الفصائل الأخرى

لها أهميتها، وهي بدورها تصب في الاتجاه الأساس الذي يحضر الشخص على أن يكون مفكراً نقدياً

ولكن بالنسبة للمفكر النقدي المثالي، فإن الدافع الأشمل على الاندماج في التساؤل النقدي الذي يهدف إلى الوصول إلى الأحكام الصائبة يقف وراء المصائل الأخرى في مشاركتها في هذه العملية

ومن الطبيعي أن يكون الإنسان متمتع الدهن وبخاصة في بعض المواقف في المجالات المتخصصة كما يمكن أيضاً أن يُظهر في بعض المواقف بعينها أياً من المصائل الأخرى دون أن يكون راغباً في التساؤل أو الاستفسار

إذاً يمكن أن نكون متمتع الدهن، ولكني غير مهتم على الإطلاق بالتساؤلات النقدية، وإنما يشط فتفتحي الذهني من أجل اكتساب الأصدقاء، وأتحول عن رأيي ابتغاء مرضاة الآخرين، وأعترف بمفلسي بلا اقتناع حقيقي. ومثل هذا النمط من الشخصية المتفتحة لا يمكن أن أطلق عليه صاحب فكر نقدي، مع أني قد أقدر حججه التي يعرضها بأعلى الأساليب توهجاً في التمتع الذهني

إنه كي يكون المرء متمتعاً ذهني في عملية التساؤل النقدي فإنه عليه بالضرورة أن يكون راغباً في المشاركة فيها وإذا تابعنا قول سيجل (Siegel, 2009) إن التمتع الذهني أمر مطلوب، لكنه لا يكفي للوصول إلى التفكير النقدي. ولعلي أصيب إن رادته التساؤل وإن كانت مطلوبة أيضاً حتى يكون الإنسان متمتعاً ذهني في تساؤله النقدي. فإنه بدون الرغبة في الانخراط في هذه العملية، لا يمكن للمرء أن يكون متمتعاً ذهنيًا خلال أدائها (Hare, 1979) ونفس الشيء يمكن الحكم به فيما يتعلق بالمواقف الأخرى لتفكير النقدي. فالرغبة في التساؤل النقدي تمارس عبر فصيلة التطبيق للمهارات الداحلة في العملية المذكورة -مرة أخرى، أي الرغبة في التساؤل النقدي- من قبل أناس ينظر إليهم على أنهم مفكرون نقديون

استجابة لمعارض حوار مع معارضة؟

إن المبيعة التي أنتورها لمقاب المكير النقدي تتوافق مع معظم أصحاب النظريات الذين يتناولون ما يطلق عليه "استعدادات التفكير النقدي" وبعضهم مثل Siegel (1988) ويعده باسمور (1980) Passmore الذي يسمي هذه الياقة من المقاب بـ "الروح النقدية" ويحيء بإيلين Bailin واطرسباي (2010) Batterspy فيتبعان جيرر (1941, 1972) Glaser في تسميتها بـ "روح التساؤل"

وأياً كان المسمى، فإن توافق هذه الرؤى يعطي المبيعة التي أطرحها شيئاً من القبول. فبظنر أن جميع المطرس لا يتفقون تماماً على كمية التعلم المثالي للتفكير النقدي، ولا يتفقون كذلك على كمية ربط مقاب التفكير النقدي بمهاراته، الذي هو (أي الربط) في معظمه صممي ومبرج في بعض الأحيان (راجع على سليل المثال. (Hare 1979). بينما يتفقون على أن الإزدة والقيرة على الفعل شرط لأهلية المرء ليكون مفكراً نقدياً فإن صبعتي التي تربط مهارات التفكير النقدي بالمقاب المصاحبة تهيء موضحة كيف أن الإزدة والقيرة مرابطان، وإذا استحصريا الأهداف الخاصة بالتفكير النقدي، وكذلك المهارات الخاصة المطلوبة لتابعة تلك الأهداف، نحدد لدينا أن تقع المقاب المصاحبة

وبدون هذه المقومات، لثابته لشخصية الإنسان، فإن تطبيق بعض المهارات - إن كان لذلك أن يحدث - مبعصي إلى حصر أو تقيد التفكير النقدي. وفي حالة السعي العملي لتعليم الطلاب كيف يستخدمون مهاراتهم، فإن علينا أن نعرس فهم المقاب أو المضائل المصاحبة عند ذلك، وعند ذلك فقط، سيصبح لديهم فرص لكي يكونوا مكررس نقديين يحيى، إهم أولئك النشر الذين يلتمسون باستخدام مهاراتهم بالشكل المناسب، في ممارسة التساؤل النقدي.

بقي لي، في هذه الورقة، أن أئين بإيجار كيف لـ "صبعتي" أن تتوافق مع أحد المعارضين المعتبرين فمن الممارقات أن أجد أنه حتى (Missimer, 1990, 1995) أكبر المعارضين، لماقدين لمقاب التفكير النقدي من خلال رفضها العلن "لخصال" التفكير النقدي. وفي

شرحها لنفسها هذا لتتقي المنطقي الأساسي الخاص بزيادة التساؤل ومن هذا فإني أرجح أن وجهة نظر ميسيمار تتوافق مع رؤيتي في معظمها، أعني أن مهارات التفكير النقدي تتطلب حافراً داخلياً لاستخدامها لدى الشخص صاحب التفكير النقدي بحق

وتهاجم ميسيمار "فكرة المناقب" فيما يتعلق بالتفكير النقدي وتفضل "فكرة المهارات" وفكرة المناقب فحواها كما يقول إن "صاحب التفكير النقدي له مناقب شخصية، واستعدادات أو فصائل (Missimer 1990,450)، توارياً مع الرؤيه المتفق عليها حول المفكر النقدي المثالي، وهو ما يتناقض مع فكرة المهارة التي نرى "أن التفكير النقدي عبارة عن مهارة أو مجموعة من المهارات" (145) ويشكو ميسيمار من أن الاجتهادات المتعدده لمفكره الحصول أو المناقب، "مصت في طريقها دون أن يخضع للتحليل" وأنها "غير مسقة inconsisrent"، وأن مثل "هذه الشواهد التاريخية يمكن دحضها" وأنها ليست مثيرة مثل فكرة المهارة، وأنها تتلخص أو تستر بوصفات اخلاقية" (145) وبدلاً من أن أكرر الحجج المعارضة لمناقب التفكير النقدي وأن أجب على كل مها ثائية، فإنني سأركز على أن هجوم ميسيمر ككل يركز بالتناقض، حيث انها تعلم بأن صاحب التفكير النقدي عليه ان يكتسب حصبة التفكير النقدي، وان يطبق ما تسميه هي "الحد الأدنى" من مضمون فكرة المناقب (Missimer 1990.149)، وبما أن (Siegel 1997) تصدى بشكل مناسب للتهم الأخرى التي وجهتها ميسيمار لفكرة المناقب، إلا أنه اكتفى فقط بكشف هذا التناقض لدحض موقف ميسيمار، لكنه لم يتوسع في الأمر (65) وتوارياً مع ما قدمه ميسجل من اعتماد، فإنني أتعجب من احيارها لفكرة المهارة وحيدة، مع أنها عندما تمارس التفكير النقدي تكون دائماً في حالة اضطراب إلى الأحد بالسمات الأخرى (Messimer 1990,149)

وبأني التناقض في موقف ميسيمار من خلال قولها "لكي (تفكر) في أن تكون درساً للرياضيات، أو مؤرخاً أو بحاراً، فإنه لا بد لك من قدر من الجهد في العمليات الرياضيه أو في التاريخ أو في البحرية كنتيجة للاعتماد على ما يتوفر لك من الاستعدادات للقيام بذلك (149)"

وعلى الرغم من أن ميسمار ترى أن ذلك يبدو حشواً وتفاهة (149)، فإنها في ذات الوقت تسلّم بأن مفهومها للتفكير النقدي يشتمل على المناقب الشخصية كوسيلة مهمة، حيث تقول "إن المرء يمكن أن يطر إلى استعدادات إعمال التفكير النقدي (أو الرياضيات والبحرية إلخ) باعتبارها مناقب شخصية، ويمكن للمرء أن يعتقد أن هذه الأنشطة كسلوكيات تولد من المهارة والحماس للحفاظ على هذا السلوك" (149)

وهكذا فيأتي على لسانها: أن الاستعدادات لإعمال التفكير النقدي تمثل مناقب شخصية بلا معي، لأنها أي ميسمار نصف الفكر النقدي بأنه ذلك الذي لديه "حماس" معين لفكر تفكيراً نقدياً وأن الحماس عندما يترجم إلى خصلة ملازمة، فإنه يصبح بالتأكيد من الفصائل المميزة للمرد. ونعود بي الذاكرة إلى تأكيد هير (Hare 1993) الوصح بأن الحماس يمثل ميزة فكرية مركزية، على المعلمين الناجحين أن يتحلوا بها، وأن يسعوا إلى عرسها لدي طلابهم (24) فإذا كان لديك حماس إراء الإبحار أو إراء التفكير النقدي فإن ذلك، بيقين، لا بعد مهارة حتى ولو انتعش الحماس من خلال الممارسة الماهرة للتفكير نقدياً، أو للإبحار المتصوق. ولذا، فإن علينا ألا نأخذ الحماس الذي جاء نتيجة ممارسة أنشطة معينة مأخذ التسليم بديمومته، وذلك ما فعلته ميسمار حين قالت إذا شجعت الطلاب على ممارسة مهارات في حليط من المجالات فلا تقل لهم إنه ينبغي عليكم أن تمتلكوا الاستعدادات لممارسة التفكير النقدي، إنك تربي فهم الاستعدادات بمعنى أنك تعرض حصلة التفكير النقدي" (94) وهذه المقولة تبدو مشكوكاً فيها إلى حد كبير في ضوء المناقشة التي عرضناها قبلاً

ذلك أنه حتى في حالة الممارسة المنتظمة لبعض المهارات، فإن ذلك لا يدفعنا إلى استنتاج مسبق بأن ذلك الاستعداد أو الحافز لاستخدام تلك المهارة أو "الحماس" لاستخدامها، أو ما يمكن أن أطلق عليه "الإرادة" بالتالي قد أصبحت ذلك أن الشخص قد يبحر يومي إذا كان أبوه الثري يصبر على ذلك. ويمكن أن تكون النتيجة وصوله إلى مستوى الببحار العائق

وقد يبقي هذا الشخص مغرباً تماماً عن الإبحار من تلقاء نفسه، ولا يترود

بالحماس للإبحار الذي قد يؤدي به إلى تقييم وتقدير مهارات إبحاره، ومن ثم استخدامه بعيداً عن إصرار أبيه على ممارسته للإبحار ويمكن أن يطبق ذلك على أي نشاط مهني، بما في ذلك التفكير النقدي، لأن مجرد التدريب على التفكير النقدي، لا يعني أننا غرسنا الرغبة في ممارسة هذا التفكير لدى الفرد. ولذلك فإن زراعة الاحترام لدى الطلاب للتساؤل والرغبة في المهني قدما في هذه بين الآخرين، ليس تدريباً في التهاة مبني على مجرد اللغو، بل إنه ذو أهمية حيوية لمفهوم كأصحاب تفكير نقدي. وإني أفترض أنه حتى في محاولتها لإكثار أن فكرتها تنحصر سمة (مقبلة) فكرية، فإنها (ميسيمان) كشفت عن اعتقادها بأنها تلعب دوراً مهماً في السلوك الماهر للتفكير النقدي وفصلاً عن ذلك، فإن استحضار الحاضر الداخلي للتفكير النقدي، ويربط ذلك بالمهارة في التفكير قد تثبت بالدليل الإمبريقي من السوع الذي تطالب ميسيمان (1995) بتقديره، إذا كان لنا أن نسلم بأن المفكر النقدي هو ذلك الإنسان الذي توهرت له المهارة وعنده صفة ثابتة من الخصال الحميدة وهذا الدليل وجدناه عند بيوتو وراالرويل (2012) Ralenzuela Nieto، في دراسة لهما حديثة درست البنية الداخلية لاستعدادات التفكير النقدي لقد وصفاً فرصاً مؤداه أن هناك محصرات جيدة genesis لاستعدادات التفكير النقدي" (36) وقد وجدنا أن "الحاضر على التفكير النقدي حتى مع وجود عادات أو اتجاهات ذهنية مصاحبة لأداء هذه المهارات جرى استيعابها (36) بل ذهباً لأكثر من ذلك في ترجيح "أن العادات والاتجاهات الذهنية تتولد من ممارسة المهارات الحافرية" (ص 37) - والتأكد على لفظ الحافرية جاء من المؤلف - وفي رأي بيوتو وراالرويل أن هذا هو الهدف التطبيقي الذي ينبغي أن نحققه وهو إعلاء القيمة التي يولتها الطلاب للتفكير النقدي" (37)

وتلتقى دراستهما مع التصور الذي افترضته بأن الحاضر الداخلي أو الذاتي على التفكير النقدي، هو أول منافق للمفكر النقدي، وأن امتلاك مهارة التفكير النقدي يولد جرئاً من ذلك الحاضر

إن هجوم ميسيمان على فكرة السمات الشخصية هو في النهاية اتهام باطل ودا

نحينا جانباً أن السبل التي اتبعتها في هجوم تمقده الموضوعية، فقد فعل سيجيل (1997) حسناً عندما رصد تناقضها حيث أقرت بأن صاحب التفكير النقدي لابد أن يمتلك الحد الأدنى من الخصال أو المصائل الذاتية والجماسه - محيداً - مها، وريطتها بمكرتها عن المهارات وهذا المهم الذي يربط بين المهارات والخصال الذاتية ليس لخوا، وليس أمراً ناهياً وإنما له قيمته العملية عندما يكون في محيط قذعة الترس إذا عليها ألا نعتبر أن الحاضر على المشاركة أو الاندماج في النسول، أمر مفروغ منه، بل لابد من استثنائه إذا سلمنا بأنه عنصر ضروري في اعتياد التفكير نقدياً. ويصدق ذلك على المناقب الأخرى التي لا يتأني للمرء شيء منها من تلقاء نفسه وهضلاً عن ذلك فإن الدليل الذي طالبت به ميسمار لإثبات جانب السمات الفردية، أتى في السنوات التالية مباشرة لما طلبته على يد كل من نيوتو ووالزويلا (2012) Nieto and ralenzuela، وحلاصة الأمر أن فكرة ميسمار، التي تعمد بها، عن المهارات، تبقى من التصورات الذهبية غير المقبولة وفي المقابل تطل رؤية (أو فكرة) السمات لشخصية هي الأوفر حظاً من القبول. ومما يثير السخرية أن هذا يجد ما يؤيده في تأياد عرضها للانتصار لمكرتها وأهمية ذلك ترجع إلى أنه يجسد التوافق الذي عليه المنظرون والتربويون حول اعتبار المناقب الشخصية لتفكير النقدي مقوماً من مقومات الشخصية الماقدة. إن ذلك يؤيد القصبة التي أطرحها وأرجحها وهي إبراز أهمية الجماس والإزادة في التفكير نقدياً. إن ميسمار تدعم فكرة أن إرادة التساؤل هي السمة، البقدية الرئيسية أو الممناحية للتفكير النقدي.

خاتمة

إن مهارات التفكير النقدي تكشف عن المناقب الفكرية التي يجب أن يكون عليها الشخص، إذا كان يريد أن تتحقق فيه صمة الممكر النقدي إنه الشخص الذي يتميز باستخدام مهاراته، بهدف في النهاية للوصول إلى الفكر النقدي الذي يسفر بالنعبة عن الحكم الصائب على الأمور ولا شت أن مناقب التفكير النقدي، ومنها مثلاً التمتع الذهني، والرفق، وكشف الريف المخالف للعملانية، كل له أهميته، إلا أن الرغبة في

التساؤل تقف وراء الترجمة الظاهرة لها في سلوك المفكر النقدي و بطلاق من ذلك فمن إرادة التساؤل تمثل حجر الأساس لمناقب التفكير النقدي. وعلى التربويين ألا يهملوا تعليم وبمذجه modeling المناقب الأخرى في المصطلح الدراسية

إن أولئك الجماهير من الناس الذي يعتقدون هذا الدافع الأساسي، وليس لديهم شيء من المناقب الأخرى المهمة، ليس لهم مكان بين هذه النوعية من أصحاب الفكر، الذين تستهدف تربيتهم على التفكير النقدي. كما أنهم غير جديرين بوسمهم "المفكرين النقديين" مهما بلغت مهاراتهم الفكرية

اعتراف بالفضل أتقدم بالشكر لكل من

Katharina von Razdiewsky Sharon Bailin, Andrew Pineau, Fabio Shecaira, William Hamby Allen Pearson Mark Vorobej, David Hitchcock, Frank Fair, and Martin Davies. على قراءتهم للمسودات الأولى لهذا المقال وتعليماتهم المفيدة

المصادر

- Bailin S and Battersby, M. 2010. *Reason in the Balance. An Inquiry Approach to Critical Thinking* Whitby, ON McGraw-Hill Ryerson.
- Blair, J. A. 1995. "Premise Adequacy " In *Proceedings of the Third ISSA Conference*, edited by F. H. v. Eemeren, R. Grootendorst, J. A. Blair, and C. A. Willard (Vol. 2). Amsterdam: Sic Sat. 191-202
- Facione P. 1990 *The Delphi Report: Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction* Millbrae California Academic Press.
- Glaser, E. 1941/1972 *An Experiment in the Development of Critical Thinking* New York. AMS Press.
- Goodwin, J. 2013, August 2013. *Norms of Advocacy* Paper presented at the Virtues of Argumentation Conference. Ontario Society for the Study of Argumentation (CD-ROM), Windsor Ontario.
- Hamby, B. 2013. "Libri ad Nauseam. The Critical Thinking Textbook Glut." *Paideusis* 21 (1): 39-45

Hare, W. 1979. *Open-Mindedness and Education* Kingston McGill-Queen's

University Press.

- Hare, W. 1993. *What Makes a Good Teacher Reflections on Some Characteristics Central to the Educational Enterprise*. London, ON: The Athlone Press.
- Johnson, R. H. 2000. *Manifest Rationality: A Pragmatic Theory of Argument*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Missimer, C. 1990. "Perhaps by Skill Alone." *Informal Logic* 12: 145–153.
- Missimer, C. 1995. "Where's the Evidence?" *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines* 14 (1): 18.
- Nieto, A., and Valenzuela, J. 2012. "A Study of the Internal Structure of Critical Thinking Dispositions." *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines* 27 (1): 31–38.
- Passmore, J. 1980. "On Teaching to Be Critical." In *The Philosophy of Teaching*, edited by J. Passmore. London: Duckworth.
- Riggs, W. 2010. "Open-Mindedness." *Metaphilosophy* 41(1 and 2): 172–188.
- Siegel, H. 1988. *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*. New York: Routledge.
- Siegel, H. 1997. "Not by Skill Alone: The Centrality of Character to Critical Thinking." In *Rationality Redeemed: Further Dialogues on an Educational Ideal*, edited by H. Siegel. New York: Routledge. 55–72.
- Siegel, H. 2009. "Open-Mindedness, Critical Thinking, and Indoctrination: Homage to William Hare." *Paideusis* 18 (1): 26–34.

الباب الثاني

تعليم التفكير النقدي

إذا سمعنا بأن التفكير النقدي يحتر مكان القلب، أو قريباً من ذلك في التعميم العالي، فكيف سمي له الطلاب؟ من الاجتهادات في هذا المجال، لديها سبع ورقات في هذا النص يشارك أصحابها في الإجابة على هذا السؤال ومن خلال أدبهم لهذا الدور يرصدون الأخطاء التي تحدث في نماء الجدول الدائر حول التفكير النقدي.

وربما كانت أكثر توجهات الأخطاء شيوعاً، هي ما يمكن تسميته بجعل التعميم أو التخصيص التي يترجمها السؤال التالي، هل يفهم التفكير النقدي على أنه مجموعة من المهارات و القدرات الإدراكية، أو حالات الكاس الإنساني الذي يحل في ذاته بالحيادية والبرهنة ومن ثم يمكن أن نجدها غير أو نتقل بين - كل بنيات السلوك؟ أو سؤال عكسي هل يمكن لتفكير النقدي أن يمتص عن نفسه، في سياقات (مقررات) معينة ويطبق مبادئه و مبادئه جريب كنتيجة لتأثير هذا السياق أو ذاك؟

وهذا السؤال له أهمية حاسمة مدام التعليم العالي معي بالفضية، ومقدراً لوجهي لنظر بالنسبة لتعميم التفكير النقدي وإكساب الطلاب له، وإحداهما ترى أن يتم ذلك بتكليف لطلاب، بسلسلة من الواجبات الدراسية في الموضوع ذاته - أي مقررات خاصة بالتفكير النقدي - وأن التفكير النقدي لا تتمثل فيه مثل تلك الخصائص العامة التي تتلاءم مع كل التخصصات ولذا فلا يصلح تعليمه مجرداً، ولكن الحوار الأفضل أن يتم تدريسه من خلال المشكلات التي يطرحها كل مجال على حدة

وهناك أوراق عديدة نعالج هذه القضية وفي كل حالة نجد خليطا معصبا من المهم للتفكير النقدي على أنه له الوجهين الوجه العابر [المتخلل] للمقررات المخصصة، وكذلك تخصيص مقرر (مستعمل) للتفكير النقدي في حطة الدراسة ومهما يكن من أمر فإن هناك رؤية لعلاقة متواربة من روايا مختلفة

فتقدم لنا أنا جوير Anna Jones فكرتها المبنية على جهد إمريقي (خبروي) ميموس من خلال مقابلات مع أهل التخصص، حيث قامب بشرح طبيعه التفكير النقدي، خلال الميرباء، والاقتصاد، والتاريخ، والمنون، والطب. ونعي جوير برعاية وجهة النظر القائلة بأن السمات أو المناقب العامة لتمكير النقدي يمكن الإقرار بأنها موجودة، لكن هذه السمات والمناقب تطبق من خلال المقررات المخصصة لمختلفة وحقيقه الأمر أن التفكير النقدي "يأخذ أشكالا كثيرة حتى في داخل التخصص الواحد" وساء على ذلك فإن التفكير النقدي المابل للعميم يمثل أساسا ناعما للتفكير النقدي لممثل في مقررات الدراسة، لكنه لن يصلح كبديل لها وعلى النقيص من ذلك فإن ستمكمال الحاجة أو المناطرة ليست من صمم اهتمامات التربية النظامية" من خلال المقررات وفقا لما ذهب إليه بايلين Bailin وباترمساي Battersby ولذلك فإنهما يتطلعا إلى المهج الذي يتيح جواب من المناطرة أو الحوار بالحجج التي تتخطى حدود المقررات الدراسية

ولاحظ الباحثان المذكوران، قبالا، أن مهارات التفكير النقدي كثيرا في حالات التحول، حيث يحتلف سياق التطبيق اختلافا كثيرا عن سياق التعلم" ويمترص بول جرين Paul Green "أن هناك مهارات تفكير نقدي عامة" وهو ما جعله يشرع في تنظيم حوار حول التفكير النقدي كإطار a form ووسيلة للتعلم المستمر

وهناك ملمح للحوار حول المستويات التي يمكن تحقيقها واقعا ونلاحظ جوير Jones أن باربيت (1997) Barnett صور ذلك العنصر من عناصر التفكير النقدي، في أعلى صورة مصصا إياه صمم "ما بعد الانتقادية metacritique" وهو ما يعي تحديدا القدرة على الوقوف خارج الصندوق (الدراسة النظامية) وأن يقوم بتقييم محتواه. وتذهب جوير إلى ما هو أبعد في ملاحظتها حيث تقول "إن قضية ما إذا كان التفكير النظامي

(الرسمي) يمكن أن يهيئ الطالب للتفكير خارج الإطار السرامي (الخطه الدراسية والمهيج المتبع) أمر صعب، ثم نقترح "نموذج لمهيج يسمح المجال للدراسات المتعددة الارتباطات، أو interdisciplinary" ويشارك كل من توماس Thomas ولوك Lok في الحوار المنشور حول فكره المسؤوليات، ملقطين المحيط من فكره رامسدن (1992) Ramsden حول مستويات التقدم مخرله الجودة، حيث يحتل فيها التفكير النقدي أعلى مستوى للتفكير المثالي وعبد "توماس" "لوك" يتضمن التفكير النقدي ثلاثة أوجه أو ثلاثة مجموعات مركزية وهي المهارات الإدراكية، والاستعدادات، والمعرفة وهذه البصموه (من المستويات، والمجموعات المركزية) تمد كلا الرجلين بالأساس الذي يبا عليه اقتراحهما بأن التفكير البمدى يحتل "المستويات البارغة من الكماية المكربة والأخلاقية، ومعرفة الداب بما فيها ألا يكتفي الشخص بأن يكون "صانعا للمكون doing component وإنما أن يكون هو المكون being component أيضا"

وسطلق أيضا وسداند Wendland وروبنص Robinson وويليامز Williams من شعار المستويات (أو المراحل stages) إلى النظر إلى التفكير النقدي عى أنه القدرة على معالجة المفاهيم المتخلعة المعقدة في عالما ويدرؤن بالاهتمام باستخدام المناقشات كأسلوب تربوي يرسخ المكر الحوارى والتطلع إلى ما يطلقون عليه "التفكير النقدي المكثف thick critical thinking" وفي مثل هذا النمط من التفكير فإن الطالب سيمصى قدما في تجاوز الشكل البسيط من التفكير النقدي، رأسها وأفقيا، فتتحقق له القدرة على فهم مواقف المعقدة، وما يصاحبها من مناقشات وحوارات. وسيتنور الطلاب فهم لا يقتصر على مجرد الاختلاف في وجهات النظر في حد ذاته، وإنما سيبسجون إدراكا دقيقا للتطور التاريخية والسياق الذي جرت فيها، والحوار الذي تم حولها، مثلما يحدث مع وجهات نظر الي يعارض كل منها الآخر هنا سيجد الطلاب أنفسهم في مواقف الماظرات "بمحصول كيف يصارع كل جانب مهما الآخر" وتعمل حركة التربية الممتحة على تهيئة الطلاب ليصبحوا أنفسهم في دائرة النقاش "وأن يدققوا بأنفسهم في فهم مواقفهم" ويصلح هنا تطبيق شعار المرحلة لأن "العملية ككل براكمية كل خطوة تبني على سابقتها"

ويجد في جميع الأوراق التي يصممها هذا القسم نظرات ثقافية، في السبل التي يقدم فيها التفكير النقدي قيمة مصاحبة للعملية التربوية (التعليم والتعلم) وليك بعض الصوائد التربوية التي ألمحنا إليها هنا إحساس الطلاب بالقسرة على تكوين الأحكام السليمة أو الصائبة (فن جيلدر van gilder، وويبلاند Wendland، وروبينسون Robinson وويليامز Williams) ، وتنمية قدرات التأمل النقدي للذات، وما وراء الإدراك المعرفي (توماس Tomas، جرين Green، ولوك Lok) ، وضييق أو تنظيم التفكير الذي (لانو Llano) والقابلية للتعايش مع لطواري، والتعقد الحيائي، والتعددية، "multiplicity" (لانو Llano ، وبيبلاند Wendland ، وروبينسون Robinson ، وويليامز Williams ، وتوماس ولوك Tomes and Lok)

وربما كانت هذه الأخيرة [يعني التعددية] هي التي ستنشأ نفسها، أكثر من أي من خواص التفكير النقدي برورا في أداء التعليم العالي ذلك أن أقصى عايات التفكير النقدي هي أن يمكّن الطلاب من النمو خلال معايشة المجتمع الذي أطلق عليه جودلاند Goodland ذات مره "اللايقين المتسلط authoritative uncertainty"، إذ يمكن للتفكير النقدي أن يوفر للطلاب سبل التعرف على أوجه التعددية في العالم، وفي ذات الوقت ألا يؤدي ذلك بالإنسان إلى تعطيل الفعل لا . فبالعكس إن الإنسان يستطيع التخرج من التعليم العالي [المحتصن للتفكير النقدي] وهو مسلح بالقسرة على التفكير النقاب في وسط هذه التعقيدات المتشابكة بل المتصارعة، وبشكل - هو - ما يعتقد وما يفعل ويستطيع أن يحصمها بأدلته منطقية

الفصل الخامس

تعليم التفكير النقدي

مخطط عملي

كيث توماس وبياتريس لوك
Keith Thomas and Beatrice Lok

مقدمة:

لص التفكير النقدي اهتماما له قدره في السنوات الأخيرة في كل من المدارس الثانوية ومؤسسات التعليم العالي (Ku, 2009) ومع أن مفهوم المصطلح له جذور عبر التاريخ، وحظيت أهميته بإقرار من الفلاسفة والتهريبيين فإن هناك شواهد على غياب هذا الاتفاق حول حدود هذا المفهوم (نشونج، وروداويك Rudowicz، وكوان Kwan ويو Yue 2002 ، وجريس Green، وهامر Hammer، وستار 2009 star وماكميلان McMillan 1987) وينطبق هذا الوضع تقريبا حتى على كيفية تعليمه (بوديجر 1995) بل يوصف المصطلح بأنه الأصعب فهما في مجال التعليم (Moore and Parker 2011) وليس من المستغرب، إذن أن ينظر إلى التفكير النقدي باهتمام أقل مما كان عليه الحال عند أوائل ظهوره (Davies, 2011) ويقوم هذا الفصل بطرح مخطط عملي لتعليم التفكير النقدي وتبيان كيفية تطبيقه في البيئة التعليمية

الحاجة إلى تحديد المفاهيم

لما كان المعلمون والأكاديميون، مشبه في ذلك مثل أصحاب التفكير النقدي، معيين بالتعرف تحديداً على الحجج أو الأدلة والتعميمات، والمبهمات الخاطئة وأمثالها، فإنه

يمكنهم، المهم الواقعي لكثير من المهارات المصاحبة لتلك العملية الإدراكية

وعلى الرغم من التسليم بوجود خلاف حول حدود مجال التفكير النقدي، فإن إدراكهم لمصنوع المفاهيم يلهمه شيء، من العموص وهذا المدر من العموص يمثل مشكلة، لأن الطريقة التي يرى بها التفكير النقدي لها تأثير كبير على تصميم المنهج وعلى الطرق التربوية المتبعة (Barrie and Prosser, 2004 ؛ Barnett, 1997) وترتيب على ذلك فإننا نستنتج كما استنتج عيريا، أننا في حاجة إلى توضيح أو تحديد المفاهيم (star, Hammer Green, 2009) وتلخص الفقرة التالية الإجراء المستخدم في تحديد المناقب (السمات) والعمليات التي جرى الحوار حولها في الإنتاج الفكري المنشور

العملية المتباعدة

في الوقت الذي يوصف فيه التفكير النقدي بأنه نشاط غرضي محدد الهدف يتضمن عمليات فكرية منظمية (Halpern, 2003)، فإن من المهم التعرف على المناقب المصاحبة لتلك الفترة^٢ إجابة على هذا السؤال، فإنه نؤكد ثلاثة مآتي أو مقاربات عريضة لمهم التفكير النقدي بها ظهور واضح في أدبيات (الإنناح الفكري في) الموضوع فلسفي، وبصفي، وتربوي (Lai 2011)، وقد قمنا، بناء على مراجعة تلك الأدبيات بتحديد ثم تصنيف المناقب المرتبطة بالتفكير النقدي في مجموعات أو عناصر موضوعية وتعرض جداول 1/5، 2/5، 3/5 موجرا مركز للعمليات والمناقب المرتبطة أو المصاحبة لمهارات التفكير النقدي واستعداداته والمعرفة به، على التوالي (وعلامة "صح" تشير إلى العممية أو السمة (المصاحبة)

وحتى نترجم المادة العام التي اسميهاها من المصادر، إلى خريطة مفاهيم أساسية طبقا الخطوات المعروفة في هذا الصدد وكانت الخطوة الأولى، تشخيص ومرج العناصر الوصفية الكثيرة في أدبيات الموضوع وتم ترميز أو تشفير coding لمصطلحات والسمات في كل توصيف وتحليلها باعاً، مع دمج بعض المصطلحات إذا تشابه نوصيها

جدول 1/5 موجد للسمات (المنافق) الوظيفية المتضمنة في مهارات التفكير النقدي
وفقاً للمؤلفين

المهارات						المؤلف
القدرة على التحليل	القدرة على التقييم	القدرة على الاستنتاج	القدرة على التمييز	القدرة على التفسير	القدرة على التعليل	
✓		✓		✓		ج. ديوي (1909)
✓		✓	✓	✓	✓	جلاس (1941)
✓	✓	✓	✓		✓	ج. شارب (1986)
	✓	✓				من. بروكفيلد (1987)
✓	✓	✓	✓			ب. باير (1988)
	✓	✓	✓			د. إيليس (1989)
✓	✓	✓	✓	✓	✓	ل. برون (1990)
	✓	✓	✓		✓	ج. تشاف (1992)
✓	✓	✓	✓			د. بول (1993)
	✓	✓	✓			فريدي (1993)
✓	✓	✓			✓	فيشر وسكرين (1997)
		✓		✓	✓	بياتريسون (2000)
	✓	✓		✓		فيشر (2001)
	✓	✓			✓	و. ألسون وجلاس (2002)
✓	✓	✓	✓			سمبسون وكورتني (2002)
✓	✓	✓	✓	✓	✓	بي. هاسون (2009)

جدول 2/5 موجز للاستعدادات المصاحبة للتفكير النقدي

باحثون مختلفون (متميزون)	بروكليف (1987)	كيسا (1991)	هيل (1993)	إلين (1994)	والجون (1994)	بركات، جلي (1995)	والجون (1995)	الكسبون (1995)	باينج (2006)
نوعية الاستعدادات:									
الوضوح في بيان المقصود	✓			✓					✓
أنطوائي	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
بند الموقف الكلي				✓					✓
تحليلي	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
مسلائل	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
باحث من البدائل	✓			✓					
يتلقى الدقة تبعاً لخاصة الموقف	✓			✓					✓
زاج (على ذراية)			✓	✓	✓				
مفتاح الدهش			✓	✓	✓			✓	
باحث من الحقيقة	✓		✓	✓	✓			✓	✓
يستفيد من قدرته النقدية			✓						
يشط فكربا			✓	✓		✓			
قادر على فهم ما وراء الإدراك	✓		✓	✓	✓	✓			
يتخذ الخفوق			✓						
وائق من نفسه	✓		✓					✓	✓
منئ عن تضيقه			✓					✓	

بدرجة كبيرة للعامة وقد اتسعت من النتائج أن معظم الكتابات عرّفت التفكير النقدي من منظور المهارات أو الجمع بين الاستعدادات والمهارات مع وهناك مجموعة ثالثة أساسية سمّوها "فدب أخرى" وأطلقوا عليها "المعرفة" تبعاً لذلك وتضمنت هذه المجموعة الثالثة على النمو المكثري (Kurfiss, 1988) - باعتباره عنصراً فارقاً في التفكير النقدي - وكذلك المعرفة العامة بالمساقات الخاصة (التي يجري فيها التفكير)، والخبرة التي تقتصر في ذاتها بنوداً مثل التعلم التجريبي، والخبرة الحياتية، وعمر صاحب التفكير، والتعبير عن الذات، ودرجة النصح

ومتابعة لعملية لتصنيف داخل خريطة المفاهيم كان علينا أن نعيد ترميز توصيف المناقب والنبود items (الصفات) على أساس المجموعات الثلاث الرئيسة، مع استخدام مسميات فرعية لتقسيم النبود ذات الأهمية، أو تلك التي حظيت بتكرار واضح وقد استعدنا من هذه العملية في تثبيت المصطلحات الجذرية (الرئيسية) وتحديد النبود الفرعية التي استنبأت داخل كل فئة من المجموعات الرئيسية وكشفت هذه العملية أيضاً عن الصعف الملحوظ لذكر "الانتباه" ضمن التفكير النقدي، وتلك نتيجة لها أهميتها، والمقرة التالية تلخص وتطرح المخطط العملي للنقاش، ثم نتبعه بذكر بعض التحذيرات المتوقعة عند التطبيق، وبعبارة ذلك أن يصبح الإنسان مفكراً نقدياً متمسكاً مع نفسه سواء في حجرة الدراسة أو في مكان العمل.

شرح المخطط العملي

يعرض الشكل 1/5 تصوراً لمفاهيم مناقب التفكير النقدي. وقد بُسّطت في ثلاث مجموعات مترابطة من الصفات أو المناقب، ويمكن وصف التفكير النقدي بأنه تشككية من المهارات الخاصة، والاستعدادات، والمعرفة وهذا لا يعني أن ترشح هذه النبود لتكون المجموعات القابلة للتفاعل حصرياً، ولكنها ترجع إلى المدرسين والمهنيين سيكتشفون عند النظر في هذه النبود أنها تحتاج إلى التنبيه أو الإضافة أو كليهما معاً حتى تتواءم مع سياق التعلم في التخصصات الموضوعية وسياقات التعلم النظامي (الرسمي)

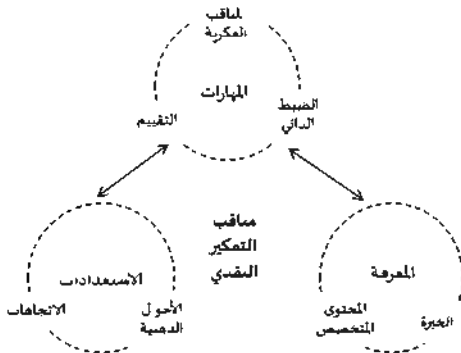
وإلى فرانسوا الأعزاء، بدوره لتوصيف كل مجموعة رئيسة وعلاقتها بمكونات المجموعتين الأخريين

وقبل ان نناقش كل مجموعة رئيسة، فإننا ننظر إلى هذا المخطط العملي صمم السياق الأوسع لتعلم الطالب في مرحلة الجامعة وفي وصف (رامسدن 992 Ramsden) لتعلم على أنه سلسلة من المستويات النوعية المختلفة، فإنه في أوجر تعريفاته وأجودها بمكر القول، بأنه يشمل على القدرات العامة والقدرات الشخصية، مثل أن يكون الطالب قادراً على أن "يفكر بعمق" وأن يواصل مبدعاً "ويشتمل المستوى الثاني على فهم يعتمد إلى المحتوى في ضوء طبيعته المجالات، الموضوعية والمهمل المتخصصه

أما المستوى الثالث والآخر فيشتمل على أنواع من المعرفة في لتزود بالمعلومات الصادقة، وإجادة استخدام التقنيات، وحيات حل المشكلات وإذا سلمنا بأن هدف لتربية هو "تحليل الأفكار ولقضايا بدياً" كما أوضح رامسدن (1992)، فإن الطلاب يحتاجون التزود بمعرفة كل مستوى، والمدرسة على إدراك الصلة بين لمعرفة في كل مستوى بالمستويين الأخريين، إن الطابع التكامل لتعلم له أهميته في التعميم العالي ذلك التعلم اندي تتمثل وظيفته الرئيسية في لتزود الواسع الأفق بالمعرفة

(Ramsden 1992 cing Whitehead)

ويمكر الذهاب لأكثر من هذا في تأكيد احساس هوائيهيد بالحاجة إلى معارض مبدع يواجه القبول الأعلى بالمفكر الأحادي (أو التنوع الحديث في الرؤى إزاء القضية الواحدة بمعنى القدرة على النظر إلى المشكلة من مختلف الروايات والاستجابة، لمرية لمخبرات الظروف). ولنباحظ أن هناك تشابكاً بين مكونات السمات أو الخصائص وبين العمليات المجاهبة قسم الواضع، بالنسبة، للمعارض الباق، على سبيل المثال أن هناك حاجة ملحوظة لقدرة مناسب من المعرفة، وكذلك حاجة إلى الصبط الداتي (كما جاء في الشكل 1/5 باعتبارها مهارة) وحاجة إلى رغبة نحو الاتجاه إلى النقد المحص (عنصر استعدادي)



شكل 1/5 مخطط عملي

المهارات والتفكير النقدي

يشتمل التفكير النقدي على عدد من المهارات الإدراكية. وعلى الرغم من أن هناك تعريفات متنوعة، فربما نجد أن هناك توافقاً عاماً حول تعريف ثلاث مهارات فرعية. الأولى هي الاستدلال (reasoning)، ويتضمن القدرة على تحديد الدليل والكشف عنه، من خلال طرق حاصبة معروفة، مثل القراءة، والمناقشة وكذلك البرهنة والشرح وينتظم المهارة الثانية، التفهيم، الذي يحتوي على مهارات التفسير والتحليل، بما في ذلك التحليل الفني، الذي يستخدم الأدوات التي تناسب كل تخصص (Ennis, 1992) أما المجموعة الثالثة فتشتمل على القدرة على تأمل النمط وضبطها وهو ما يدعم القدرة المحكمة على البحث عن المعرفة والحجج أو الأدلة (Ikuenobe 2001) وكذلك تقييم المروض وأوجه التحيز، والبهاشة، حتى ولو كان الفكر فكره -أي فكر المرء نفسه- (Ruggiero, 2004).

الاستعداد والتفكير النقدي:

يمتدح الاستعداد على الرغم من عمل شيء ما في ظروف معينة (Ennis, 1992) ويظهر إلى الاستعداد على أنه خاصية، أو سمة داخلية، يمكنها إما أن تدعم أو تحبط التفكير النقدي على الرغم من أن أدبيات المجال تميل إلى اعتبار الاستعدادات مفقدا حاسما للإنجاز، فإن هناك ثمة اختلافات حول أنواع الاستعدادات المحمودة، والأخرى العادية، تجاه ما إذا كان التفكير نقديا أم لا وهذا لاحظته لاي (2011) Lay

وهناك ثلاثة استعدادات مرغوبة رنسة هي الاتجاهات مثل الاتجاه نحو التمتع البشري وبرايمه لتفكير ، والمناخ المعرفي مثل السعي نحو الحقائق وحب استطلاع الأمور، والسلوك العقلي الذي يشمل، التحيز الثقافي للمتحدث، ونيل نحو الفكر الانعصامي (إما أبهى وأما أسودا) وتفترض بعض الدراسات، من خلال الربط بين المهارات والاستعدادات، أن إيجابية الإنسان من حيث الاستعدادات إزاء التفكير النقدي، ليست صمما بأنه يصبح ماهراً في استخدامه وينطبق ذلك أيضا على مقولة نالمة قصوها: إن مهارة المرء ليست صمما بأن صاحبها عى استعداد لاستخدام التفكير النقدي (Facione, Facione, and Giancarlo, 2000) ولتهذه الأسباب فإننا مع فاسهون وريميلها في قولهم، إن تقييم المقرات في المدرس وكذلك المخرجات التربوية، ينبغي أن يركز على تسمية كل من المهارات والاستعدادات الإيجابية

المعرفة والتفكير النقدي:

إن الارتباط الكامن بين المعرفة والتفكير النقدي يبقى ثابتا من درامي المجال وعلى سبيل المثال، فإن مؤلفين عديدين أفادوا بأن العلاقة بين المعرفة والتفكير النقدي علاقة حميمة بيرتر (2002) Beretter، وبيرتر وسودن (2000) Pithers and Soden ، ويعتدل ذلك أفاد هالبرن Halpern أن من الواضح أن المعرفة تكسب من خلال التفكير، وفي ذات الوقت فإن عملية التفكير تتحرك بقداء المعرفة (Halpern, 2003) وبالتالي، فإن التفكير النقدي يستحيل استحصاره دون المعرفة، كما أن الصبح المعكري يعد شرطا مسبقا لامتلاك التفكير النقدي (Kurfiss, 1988) وهذه النقاط بدورها تعسر الدور القوي الممكن للتعليم في تربية التفكير النقدي (Kimmel 1995) بينما جاءت

شواهد على أن التجارب الموصولة بالمعرفة تسهم في الجودة الشاملة للفكر، لعقلاني (Paul and Elder, 2012)

وهناك ثلاثة أقسام تم تحديدها لمحتوى المعرفة أولها المعلومات العامة، والحقائق الأساسية التي يبني عليها التقييم الصحيح ويتضمن القسم الثاني الجانب المتخصص من المعرفة المتعلقة بالمجال الدراسي، وكذلك المعلومات المستقاة من البيئة أما القسم الثالث والأخير فهو المعرفة التي تحصل عليها الفرد من الحياة اليومية والحياة العملية (المهنة أو الوظيفة).

من التطويرية إلى التطبيق

تتجلى القدرة على لتفكير النقدي من خلال ارتفاع المستوى لمكري وحسن الخلق، وبالاتصال من وجهات النظر الثنائية (إما الأبيض وإما الأسود) إلى التعددية في الآراء (Thoma, 1993) ومع ذلك فلا يوجد إلا نقاشات محدودة نسبياً حول الانحياز، ويفصّل بالإنحياز قسرة مجالات الدراسة (المصبرات) على تقييم الفكر المطلق والوعي بالذات عملياً وقصبتنا هذا أنه لا خلاف على ضرورة اكتساب المهارات (والمعرفة)، لا أن ذلك وحده لا يكفي إذ من الضروري القيام بالتطبيق المناسب للمهارات والمعارف عند إصدار الأحكام وصنائه لقرارات، من خلال مشكلات لحياة اليومية، كما نادى نودنجر (Noddings 1995)

وإذا افترضنا الوصول إلى درجة النصح المكري، فلنأمام عدد من التحديات التي تواجه تطبيق التفكير النقدي في الواقع العملي أحد هذه التحديات يتمثل في حقيقة أنه بينما يظهر الناس بصمة عامة قدراتهم النقدية، إزاء آراء المعارضين لهم، فإنه من الصعب عليهم أن يمكروا بعين نقدية لأفكارهم التي يوصلونها وبعبارة أخرى يمتقنون القدرة التي يصفها كل من بول Paul والدار Elder (2012) بأنها كبيرة إلا على الممكر عال الإحساس، لكنها يمكن [حتى لا نياس] أن تكتسب ببساطة من خلال ممارستها على أرض الواقع كما أفاد (Bereiter, 2002) ولا نكر وجود نوع من الاستعداد والممارسة السليبيين - مثل التحيز الصمي الكامن في شخصية المرء وثقافته - ستواجهها في الطريق.

وهناك تحدٍ آخر يواجه التوصيل لتأجج لتعلم، لأن السكوك محكوم بالمواقف التي تحيط بهذه العملية (Beretter 2002) فالمدروسون واجههم أن يمسطوا التعلم بدرجة أقصر، من أجل تميم السلوك (التطبيقي) الإيجابي من جانب، ولتعلم بدوره ينبغي أن يسوعب بالطريقة التي تجعل الطلاب يستجيبون للموافق الجديدة، من جانب آخر وهكذا فإن الأمر، بالنسبة لطلاب التعلم (وهو المقابض المضلل عندما لكلمة [learners]) هو الوصول إلى الوعي بالذات - أي معرفتهم لأنفسهم، وما يفضلون تعلمه، وإدراك جوانب بحيرهم وأيضاً جوانب قصورهم وهذا سيبطلب الدخول في جهد مشترك بين لطلاب والمؤسسة التعليمية التي ينبغي إنها (Ramsden 2008) لدعم هذه المبادرات ما وراء الإدراكية metacognitive، التي لها أيضاً صيرورتها للتعلم مدى الحياة

وتعد السلوكيات البشرية، وبخاصة ما يتعلق منها بتطبيق المعرفة، في مجمل التحرك في أنشطة الحياة، تحدياً أكثر تعقيداً فإساً نعلم، على سبيل المثال، أن صناعه القرار، لا يمكن أن تنعزل عن السياق الذي تحدث فيه، وأن العوامل المصاحبة لموقف مثل محدودية الوقت، والمعب، والإجهاد، يمكن أن تهبط بمستوى التفكير العقلاني (Kahneman, 2002) وبالمثل فإن هناك دراسات أخرى أوصحت أن المعتقدات الثقافية والخواص الموروثة يمكن أن تساند أو تهبط بالأداء (Lunny, 2013) والخاصة أن القدرة على التفكير المنطقي وعلى ضبط الذات يستندعان، وجوباً في المقابل، من المرسين والطلاب - أن يرعها القدرة على تجاوز التحيزات الذاتية المصحوبة بعدم اليقين، أو نقص المعلومات وفي نفس الوقت يعمنون على إصداق المؤثرات الأخرى التي تقيد حركتهم الفكرية عندما تطرأ أحداث تتطلب موقفاً

وبعد هذا العرض الموجز للتحديات التي تواجه التفكير النقدي عند التطبيق، فإننا نتحول باهتمامنا إلى دعم أداء التفكير النقدي والقصبة التي تسرع الانتباه لأهميتها. فتأتي من ظهور دلائل على أن حوالي 45% من الطلاب (طلاب الكليات في أمريكا) لم يحققوا درجات لها قيمتها في اكتساب التفكير النقدي. ولا في التحليل المنطقي وحل المشكلات بعد السنتين الأولى من الدراسة (Arum and Rosca, 2011) وهو ما يكشف عن الحاجة الملحوظة إلى بدل جهد أكاديمي أفضل في تعليم ذلك التفكير.

دعم أداء التفكير النقدي

في الوقت الذي يقر فيه، بأهمية التواضع والإفصاح، من خلال بناء الحجج والتفكير المنطقي المحكم (Ruggiero, 2004)، يبقى السؤال: ماذا عن الأداء المهجي وما هي المراحل التي يتم بها تنمية هذه القدرات؟ إن الأداء ينبغي أن يأخذ مكانه في المهج النظامي (المقرر) لأن قدرات التفكير النقدي، تتطلب بدل مجهود وضبط معين وتوزيع اكتسابها أو الترويض بها على مراحل. ذلك أن التفكير النقدي يتضمن مستويات عالية من الكفاءة الفكرية والأخلاقية ووعي المرء بداته ويعتمد وجود الأداء المعال على الاستعداد، والممارسة، والمدي الرمي

ولما كان الأداء نشاطاً غرضياً محدد الهدف، فإنه يتضمن عنصر الفعل *a Doing* وعندما يستوعب القدرة الداخلية على الوعي المتفاعل، فإن ذلك يقلل من طول الرحلة التي يقطعها المرء من داخله حتى يصبح مفكراً نقدياً أو قل حتى يصبح كنبوة إنسانية *A being component*.

وفي خضم ما نعايشه من مشكلات الحياة اليومية سجد أن الأداء سوف يختلف في سلسلة المواقف التي تبدأ من رتبة (روتبئية) إلى مواقف مستجده ومن الطبيعي ألا يحتاج أداء الأمور المألوفة أو الرتبئية إلا إلى الحدود الدنيا من التركيز، وربما يصح الأمر إلى أداء الأمور الأكثر ألفة ألبا (أتوماتيكاً). أما الأمور المستجدة أو الأكثر تعقيداً فإنها تتطلب معالجة عقلانية، يأتي التفكير النقدي في مقدمتها وقد تم بمدة (تمثيل) هذا التوجه في السلوك (المكري) باستخدام ثلاثة مستويات مختلفة نوعياً من الأداء هي: مستوى المهارة، ومستوى التعليمات، ومستوى المعرفة (Reason, 2000) وهذه المستويات مستقاة تقريباً من واحد من المعيير المستخدمة في الطيران (الأمم والمخاطرة) وتوليد الطاقة النووية واستكشاف وإنتاج البترول. وإذا كما سلمنا بأن الهدف من التفكير النقدي هو دعم الرقي بنوعية التفكير، وبالتالي سلامة الأحكام والأحكام الفرعية دون تحديد التصرف الأمثل، فإنه يمكن دمج هذه المستويات الثلاثة لدعم الأداء.

ولعل أبسط أشكال المطلوب هو ذلك المؤسس على المهارات، فالأداء الماهر متكامل بدرجة عالية، من خلال تعامل الأليات الرتيبة (الروتينية) مع المسائل المألوفة، وغير المعقدة وهذه تتشكل من خلال الخبرة أما المستوى الثاني من التعقيد المؤسس على القواعد أو التعليمات فهو يعتمد على روتينيات فرعية تتبع أوامر مختزنة (مثل في الحالة "س" هم يصنع "ص" ويطبق الأداء المؤسس على التعليمات في المواقف الأقل خصوصاً للروتينيات، حيث يلزم ادخال تعديل على السلوك الآلي وأخيراً يهيء المستوى الثالث ويعني به السلوك المؤسس على المعرفة ويتم اللجوء إليه إذا لم يكن لمستويات الأوليات مناسبين لموقف ويعالج الأداء المعرفي المواقف غير المألوفة أو المستجدة، مثل تشخيص خطأ مركب وفي هذا النموذج من الأداء، فإن المهام يتم إنجازها بسلوك و.ع. مع أن العمليه تسمى غالباً بالبطء، و لعرصه للخطأ

ويقدم الجدول 4/5 قائمة مراجعة checklist بوصفها مبنية على بنود لمخطط العمل، وقد أعنت قائمة المراجعة هذه لتطبق على الطلاب في جماعه تقوم على تنفيذ مشروع في برنامج خرج وقد دعي الطلاب إلى القيام - من خلال نشاطهم هذا - لتقييم انفسهم بمقياس من 1 إلى 4 عبر مستويات متدرجة على النحو التالي: مارج ثم مبدئ ثم متوسط ثم امتد (Wiske 1998: 172). ويؤكد المسلمات من المؤلف العائلي وتسمح المساحات (الأعمدة) المفتوحة بوجود عدد من المشتركين يصل حتى خمسة طلاب فقط يسلمون حتى تكمله المشروع والهدف من ذلك هو بناء فترة على الوعي بدات الإنسان ومراقبة نموه ويمكن تعيين قائمه المرجعه هذه إلى مؤشر بقيه باستخدام مقياس متدرج، ليتلاءم مع الاعيادات الخاصه بالدرامه المبردة للتفكير المنطقي وحر المشكلات والنسبة للمجال الأكاديمي فإن تصنيفات بلوم Bloom أو Solo (صبيحه بيج Big للمخرجات الطامرة للتعلم)، يمكن أن تستخدم بالتناوب وفقاً للحاجة

ويمكننا أن نهم تطبيق المستويات الثلاثة للأداء، من خلال تشخيصها في نشاط مألوف مثل قياده السيره.

إد يعتمد هذه العملية على مهارة آلية automated [أقرب إلى التلقائية] تتكون من خلال الخبرة. فصبط المسافة بين المركبات، والتعامل مع الإشارات الصوتية، تحكمها إلى حد كبير قواعد مرورية. أما حين يكون الأمر متعلقا بالقيادة في ظروف غير مألوفة فهي نحتاج بالإضافة إلى المهارة والتعبيات إلى اجتهادات ضرورية، واستدعاء مخزون من المعرفة لعله جاء من نحارب سابقة وكما نعلمنا من الدروس المستفادة من الصناعة، فإن المعرفة والتدريب لا يحصنان الفرد أو النظام ضد الوقوع في الخطأ خلال الأداء ومن ثم يصبح الهدف منصبا على تقليل احتمالات وقوعه والحد من الخسائر الناتجة عنه وإذا طبقنا ذلك على التفكير النقدي، فإنه يقدم تدريبات على طرح الأسئلة، وكذلك البحث عن حلول أخرى منهجية لدعم تحقيق الأداء المرغوب والاطلاع إلى جعل الأمور الطارئة أقل عددا وادنى خطورة

وبناء على افتراض توفر البيئة المأمولة للتعلم، فإنه يمكن استخدام المخطط الإجرائي (الشكل رقم 1/5) لرفع مستوى القدره على التفكير النقدي، وبفعليها من خلال الأداء الدراسي النظامي، بحيث يخصص لها مقرر، أو يوضع لها برنامج يستمر خلال البرنامج الكلي للدراسة إلى عمليات التمكيز العليا في محيط الفصل (أو حجرة الدراسة) تشمل على دعوه الطلاب إلى ملاحظة ظاهرة ما، ثم وصفها، وأن يصنعوا تفسيرات لها، ويحصوا الأدلة، ويقوموا بتقدير وجهات النظر والروايات المختلفة لرؤى، ووضع أهدافهم على لب المسألة، وطرح الأسئلة وفي المجمل يعوضون تحت السطح الظاهر ليتوصلوا إلى العمق، ويربحوا العوض وتعد هذه القائمة لمختصره من العمليات نقطه البدايه لوضع خريطة بالأنشطة وسائج التعلم المتوقعة للمجموعات الرئيسة المحددة في المخطط الإجرائي. وإذا مما حددت لديها المخرجات المستهدفة، فإنه يمكن للمعلمين أن يختاروا الأنشطة المناسبة لتنمية السمات أو المناقب الوظيفية خلال مستويات الأداء التي ناقشناها قبلا

جدول 4/5 قائمة مراجعة للمستويات الثلاثة للإنجاز والاستعداد (تحتاج إلى مقياس متدرج يفضل أن يضم كمنهج)

أصنف تعليقاً على ما انعكس عليك فكرًا مثل: خلاصة العمليات المتضمنة في دراسة الفريق وأي انمكاسات أخرى				
عناصر إنجاز التفكير النقدي	أدخل	أدخل	أدخل	أدخل
	الاسم	الاسم	الاسم	الاسم

الاستعداد

- 1- يمتلك الزملاء المستمر
- 2- متساوئ (طرح للأستة)
- 3- متفتح الدهن
- 4- باحث عن الحقيقة
- الأداء القائم على المعرفة
- 1- يطبق محتوى الدراسة
- 2- يتعاضى التضمين (لو التعموض)
- 3- يقدر حجج المناقش
- 4- قادر على الاجتهاد (الارتجال)
- 5- يتأكد من صلاحية النتائج
- 6- يفكر منهجياً (لا يتعامل بمجرد رد الفعل)

الأداء وفقاً للمعيار

- 1- صلاحية الدليل (مصدر للمعلومة)
- 2- تطبيق الأساليب (الفنيات) الثلاثة
- 3- يتجنب التعميم
- 4- قادر على حل المشكلات المألوفة
- الأداء القائم على المهارات
- 1- صاحب تفكير متفاعل طرح للأستة
- 2- يسائل نفسه
- 3- يربط الأفكار بالعمليات المماثلة
- 4- يتقبل التلقيح للعائد (مبنى فكره) ويتعلم من مؤشرات

أصب تعليقا على ما انعكس عليك فكره مش. خلاصة العمديات المتضمنة في دراسة الفريق وأي انعكاسات أخرى).

ادخل الاسم	ادخل الاسم	ادخل الاسم	ادخل الاسم
ادخل الاسم	ادخل الاسم	ادخل الاسم	ادخل الاسم

5- يجمع التحرير

حل المشكلات

1- بولد الأفكار (بمصف ذهني)

2 بيلور الحلول

3- يتعاون بمعالجة

4 بتعاشي المنطق والراف

التفكير النقدي (أو ما وراء الإدراك)

1- بلورة صيغة الأسئلة المطروحة للاستص

2 لفكرة على التمهيد بين الرأي وتحقيقه

3- الفكرة على دعم الرأي بالحجة والبرهان

4 أصالة لتفكير

5- يمكنه بقبيل نفسه (إدراك أوجه التحرير عمده)

6- يمحصر ما تعينه / كما يمحصر فكره انداتي

وعلى سبيل المثال فإنه يمكن لمجلات التعلم أن يمحصر على التفكير والقامل (كوستا Costa 2007)، عند حدوث نقاش في قاعة الدرس، مما يدعم مهارات الاستدلال، والتعلم المتبني لحل المشكلات وطرح المسائل ويمكن اتحاد ذلك مدخلا للمساعدة في تسمية السمات أو المواقف في المستويات لثلاثة للتفكير لنقدي (So, Lau, Tiwan) (2006, yuen)

خاتمة:

يمثل المخطط العملي مفهوم التفكير النقدي على أنه مركب من ثلاث حصائص (مواقف) متداخلة وقد ناقشنا في هذا الفصل التحديات التي تواجه تطبيق هذه الإمكانيات، كما فهم فيها أيضا بتطبيق مستويات للأداء، من خلال الاستعارة من

مقياس النشاط الصناعي، لإثبات فعالية الأداء مع مرور الزمن. ويصالح مخططنا هذا للاستخدام في التعليم العام وكذلك في المجالات المتخصصة، وأيضاً في مواقع العمل التي تعتبر أنشطة تنمية الموارد البشرية أساساً لأدائها

وعلى الجذب الآخر فإن الأكاديميين يمكنهم استخدامه لقياس المخرجات (النتائج) التعليمية تمهيداً للشروع في ممارسته دورهم في تطوير المناهج وقد عبت عمة البيود المختارة في قائمة المراجعة، عن قصد، بمساعدة الطلاب في تقييم أنفسهم ذاتياً والمعلمون بدورهم يمكنهم الاستمادة منها في التوجه نحو التركيز على التفكير النقدي وتنميته من خلال تطبيق المسويات الثلاثة وتخفيف اعتماد الطلاب وأخيراً فإن ذلك المخطط العملي يمكن أن يكون أساساً نافعا للكشف عن وجود مفاهيم مسبقة للتفكير، وربما يتحمسون - أي الأكاديميون - للمراجعة الناحصة للممارسات الجامعية تعليمياً وتعمماً إن هناك حدوداً تحكم المخطط العملي حيث يعرض مفاهيم نظرية عامة ومن ثم فهي تحتاج إلى أن تطبق في موضوعات وتخصصات معينة للثقت من فائدتها ومع ذلك فإن قائمة المراجعة تمثل نقطة بداية مافعة للمعلمين والأكاديميين الساعين إلى ربط التصور النظري بالتطبيق العملي، ومن ثم مؤازرة غرس التفكير النقدي لدى الطلاب والمواطنين ذلك النوع من التفكير الذي لا شك في بقعه لمواجهة مشكلات (أو مواقف) الحياة اليومية

المصادر

- Arum, R., and Roksa, J. 2011. *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*. 3 vols. Chicago: University of Chicago
- Barnett, R. 1997. *Higher Education: A Critical Business*. Buckingham: SHRE & Open University
- Barrie, S. C., and Prosser, M. 2004. "Generic Graduate Attributes: Citizens for an Uncertain Future." *Higher Education Research & Development* 23 (3): 243-246
- Bereiter, C. 2002. *Education and Mind in the Knowledge Age*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cheung, C. Rudowicz, E., Kwan, A., and Yue, X. 2002. "Assessing University Students' General and Specific Critical Thinking." *College Student Journal* 36.
- Costa, A. 2001. *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking* (third

- edition) Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Davies M. 2011 "Mind Mapping, Concept Mapping, Argument Mapping: What Are the Differences and Do They Matter?" *Higher Education* 62 (3): 279-301.
- Ennis R. 1992 "Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research." *Educational Researcher* 18 (3): 4-10.
- Facione P. A., Facione N. C. and Gancarlo C. A. 2000. "The Disposition Towards Critical Thinking: Its Character, Measurement and Relationship to Critical Thinking Skill." *Informal Logic* 20 (1): 61-84.
- Green, W., Hammer S. and Star C. 2009 "Facing up to the Challenge: Why Is It So Hard to Develop Graduate Attributes?" *Higher Education Research and Development* 28 (1): 1-29.
- Halpern D. F. 2003 *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. Edited by Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey.
- Ikuenobe P. 2001 "Teaching and Assessing Critical Thinking Abilities as Outcomes in an Informal Logic Course." *Teaching in Higher Education* 6 (1): 19-35.
- Kahneman D. 2002 "Maps of Bounded Rationality: A Perspective on Intuitive Judgement and Choice." January 26, 2014. New Jersey. http://wmsopsy.unicoln.de/uploads/media/kahnemann_Nobelpreisrede_20.pdf
- Kimmel P. 1995 "A Framework for Incorporating Critical Thinking into Accounting Education." *Journal of Accounting Education* 13 (3): 299-318.
- Ku, K. 2009 "Assessing Students' Critical Thinking Performance: Jrging for Measures Using Multi-Response Format." *Thinking Skills and Creativity* 4: 70-76.
- Kurfiss, J. 1988 "Critical Thinking: Theory, Research, Practice, and Possibilities." *ASHEERIC Higher Education Report No. 2*. Washington, DC.
- Lai, E. 2011 *Critical Thinking: A Literature Review Research Report*. Hong Kong.
- Lunney, M. 2013 *Critical Thinking to Achieve Positive Health Outcomes*. Edited by Nursing Case Studies and Analyses. Ames, IA: John Wiley & Sons.
- McMillan J. H. 1987 "Enhancing College Students' Critical Thinking: A Review of Studies." *Research in Higher Education* 26 (1): 3-29.
- Moore B., and Parker, R. 2011 *Critical Thinking* (eleventh edition). New York: McGraw-Hill.
- Noddings N. 1995 *Philosophy of Education*. Boulder, CO: Westview Press.
- Paul R. W. and Elder L. 2012 *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning & Your Life* (third edition). Boston: Pearson Education.
- Pithers R., and Soden, R. 2000 "Critical Thinking in Education: A Review." *Educational Researcher* 42 (3): 237-249.

- Ramsden, P. 1992 *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge
- Ramsden, P. 2010 *The Future of Higher Education. Teaching and the Student Experience* Glä. ac.uk 2008 [March 7 2010].
- Reason J. 2000. "Human Error Models and Management" *British Management Journal* 320 (7237): 768-770.
- Ruggiero, V. R. 2004 *The Art of Thinking: A Guide to Critical and Creative Thought* New York. Pearson.
- Thoma, G. A. 1993. "The Perry Framework and Tactics for Teaching Critical Thinking in Economics." *The Journal of Economic Education* 24 (Spring) 128-136
- Tiwari, A., Lau, P., So, M., and Yuen, K. H. 2006 "A Companson of the Effects of Problem-Based Learning and Lecturing on the Development of Students Critical Thinking." *Medical Education* 40: 547-554
- Wiske, M. S. 1998. *Teaching for Understanding* San Francisco, CA. Jossey-Bass

الفصل السادس

تعليم التفكير النقدي تحقيقا للتعليم مدى الحياة

بول جرين

Paul Green

مقدمة:

إن مهمة سمية التفكير النقدي، جرى معاملتها تقليديا من خلال تخصيص مقرر مستقل في التفكير النقدي، غالب ما يقوم على تدريسه، أقسام «المسمة أو علم النفس» والقصبة التي أود طرحها للنقاش في هذه «الورقة»، أن هذا النوع من مقررات التفكير النقدي في حاجة إلى إعادة النظر جذريا في تصميمها حتى يمكنها التلاؤم مع الأهداف المناسبة للتعليم، الذي يريدون تحقيقه لطلابهم. ولعلني أبدأ حورري في الموضوع المطروح بملاحظة مؤداها أن صلاب التعليم العالي في أمريكا لا يمتون مهاراتهم في التفكير النقدي وربي أرجح أن التحل لا يكمن في نظام التربية الأفضل، فعلى في أفضل الفصول تعليمًا، لا يستطيع طلابها تحقيق المستوى الضروري لهذا النوع من التفكير إدا فعلينا أن نتخصص من هذا الوضع بأن نعيد تصميم مقرراتنا لمساعدة الطلاب على أن يصبحوا طلاب تعلم مدى الحياة وهذا النوع من طلاب «التعلم المستمر يستطيعون أن يواصلوا تحسين مهاراب تفكيرهم النقدي بعد أن ينتهو من المقررات الدراسية. ومن ثم فإنني سأقوم بمناقشة تفصيلية، إلى حد ما، لبعض السبل الأكثر جدوى، التي تحتاجها هذه المقررات للوصول إلى المخرجات أو «النواتج المرجوة لتعلم الطلاب.

تحديد المشكلات:

لقد توافقت العالمية العظيمة من هيندو التدريس في التعليم الجامعي، في أمريكا، عبر أكثر من ثلاثة عقود، على اعتبار أن سمية التفكير النقدي لدى طلابها يأتي في قمة الأولويات ضمن دورها التربوي (Paul, 2004) فهناك على سبيل المثال "دراسة أجريت عام 1972 لـ 40 000 (أربعين ألفاً) من أعضاء هيئة التدريس، قدم بها المجلس الأمريكي للتعليم American Council on Education أوضح فيها 97% من المسجحين أن أكثر الأهداف أهمية لتعليم في المرحلة الجامعية الأولى، هو دعم قدرة لطلاب على التفكير الناقد (Paul, 2004)

وبعد ذلك بسبعة وثلاثين عاماً، قام معهد بحوث التعليم العالي بدراسة أجريت على المستوى القومي، اهدت بأن 99% من هيئات التدريس "قالوا إن تنمية القدرة على التفكير الناقد أو النقدي لدى لطلاب هدف مهم جداً أو "ضروري" لتعليم طلاب المرحلة الجامعية (Arum and Roska)

وهناك، بالطبع شيء، من الخلاف حول ماهية التفكير النقدي، أما بالنسبة لي، فإن توصيحه المفضل لدى هو الذي يربط بينه وبين صناعة القرارات الصائبة المبنية على الأدلة الكافية إلا أنني أعتقد أن حواراً في هذا المجال يوفق أيضاً مع أولئك الذين يقبلون بأي من التعريفات التالية (وكلها مستشهد بها عند هاتشر (2000) Hatcher

[مع رجاء ملاحظة أن المؤلف يعرضها أقرب للسود المنصلة- المرحوم]

- 1 "تفكير منطقي متفاعل حول ماذا فعل وماذا تعتمد" (إينيس 1962 Ennis) و
- 2 التحرك بشكل مناسب (سيجير 1988) بناء على.
- 3 "المفكر الماهر والمسؤول الذي ييسر الوصول إلى الأحكام، للصائبة لأنه،
- (1) يعتمد على معايير، و (2) يتسم بتصحيح أو اصلاح الدات، (3) و"واع بالسياق"
- ليبمان (1988) Lipman
- (4) "هو التفكير الذي لا يحاول الوصول إلى إصدار الأحكام إلا بعد تقييم البدائل بأمانة، والرجوع إلى الأدلة والحجج المتوافرة" (هاتشر وسبنسر Hatcher and Spenser)

وفصلاً عن تأييد الأكاديميين لاعتبار التفكير النقدي أحد أهداف الدراسة في المرحلة الجامعية الأولى، فإن معظمهم (أعضاء هيئة التدريس) أفادوا بأنهم يطمحون إلى تدريس التفكير النقدي خلال مقرراتهم (بون 2004) ومع ذلك فبدلاً من تشجيع تعميم التفكير النقدي من خلال المنهج (وهو ما يتماشى مع حركة تعلم الكتابة) بمصفاها التعبيري أو الانشائي، أيضاً، من خلال المنهج، فإن الكليات والجامعات ركزت على شروطها على لطلاب اجتياز مقرر مستعمل في التفكير النقدي، يقوم على تدريسه في عادة اساتذة الفلسفة أو بسبب أقل أساندة عدم النفس راجع ليبمان Lipman [2003] الذي يقدم عرصة لتاريخ مقررات التفكير النقدي في نظام لتعميم العالي) وعن الرغم من عدم وجود أي دراسة منهجية حول حجم الطلب على المقررات المستقلة للتفكير النقدي، فمن، المسج غير العلمي، الذي قمت به لأرتعين من الكليات الخاصة والجامعات الصغيرة تشير إلى أن 80% منها تبنت هذا المنهج

ويختلف المحتوى فيما بين المقررات الخاصة بالتفكير النقدي التي تقوم عليها أقسام الفلسفة - مع أن إحساسي الخاص أنه تركز على المداظره (الحوار بالحجج) والمنطق غير القياسي - فإن من الإنصاف القول بأنها جميعها تنفق على أولوية الأهداف التعليمية إنهم للحق - وأنا و حد مهم - هدفهم المرجو من التدريس، أن يصبح طلابنا أصحاب تفكير نقدي ولا يعني هذا أن القائمين على التدريس لا يهتمون في كيمية الوصول إلى الهدف، لكنه يعني أن نحاح المقررات يتحدد بمدى تحقيق لطلاب لمستوى أفضل في تفكيرهم النقدي هذا

وإذا كانت النصية هكذا فإننا إذن امام دليل قوي على أننا لم نحقق نجاحاً وهناك عديد من نتائج الدراسات التي تؤيد هذا الاستنتاج ولعل الانتقاد الأبرز في السنوات الأخيرة هو أن التعليم الأكاديمي يسير على غير هدى (رؤم وروكسا 2011 Roksa)

وأما أحد أكثر النتائج فريماً كان ما كشفتته الدراسات المذكورة من أن معدل ما اكتسبه الطلاب الجامعيين للدراسة هو 18 بمقياس الانحراف المعياري، وذلك خلال الفتره من بداية المعاقهم بالدراسة حتى نهاية السنة الثانية منها وهو ما يمكن ترجمته

بطريقة أخرى (نثر باليداهة مرسا من دهشتنا) معادها أن 45% من الطلاب لم يقرأ عليهم أي تحسين يمكن رصده إحصائيا بعد سنتين من الدراسة في كلياتهم. إن هذه النتيجة أمر مقلق وبخاصة أن دراسة أروم وروكسا (2011) مالت إلى تخفيف الحقيقة من وجهتين

أولاهما أن نتائجها بسبب على دراسة أجريت على 2300 طالب من 24 معهدا خاصوا امتحان الالتحاق بالسنة الأولى في حريف (2005) ثم في ربيع 2007 أو في نهاية عامهم الدراسي الثاني. وهكذا فإن الطلاب الذين تركوا الجامعة في وقت ما خلال السنتين الأوليين من دراستهم أسقطوا من الدراسة

ومع ذلك فإن نسبة كبيرة من هؤلاء الطلاب كان لسبب في تركهم للجامعة هو صعوبة السراصة، وعليه فإن وجودهم لن يكون - على الأرجح - ليؤثر في تحسين تفكيرهم النقدي بمضي السنتين بما يريد عن أقرانهم الذين استكملوا دراستهم

والوجهة الثانية، من تخفيف أروم وروكسا لسانج السببية التي توصلت إليها دراستهما، هي صلة ذلك بدرجات هذا الامتحان ذلك أن هذا الامتحان الأخير استغرق 90 دقيقة "على الطالب فيه أن يقدم اقتراحا مكتوبا، لحل مشكلة معروضة للحل على عجل، من خلال استخدام مصادر متنوعة عليهم الوصول إليها، من المصاء الإلكتروني" (Bossin, 2008)، مع العلم أن تصميم هذه الوسائل يتم من أجل الوصول لاحتبار مؤثر (بعد، مشابها للفاية، في اعليه لامتحان، لهايات المفضوحة، لإتاحة الفرصة للطلاب، لحل للمشكلات الواقعية الموضعه، التي يحير الكثيرين) ونشير بعض الشواهد إلى أنه عندما تقدر درجات الطالب، فإن التقديرات أعطت درجة أعلى لأي مصرف حكيم من جانب الطالب في الإجابة، أكثر مما يحصل عليه نتيجة تبريره للاختبارات التي حددتها (بوسين 2008) وإذا نطلب التفكير النقدي، اقتراح أصياف أكثر عقلانيه [للاختبارات] بدلا من طرح أي أصياف تخطر على باله - فإن الامتحان يعطي على الأقل بعض الطلاب درجات أعلى من سقف التقدير

وعلى الرغم من كبر حجم البيانات المتجمعة عن عشوائية التعليم الجامعي، فلا

توجد بيانات عن هل مثل الطلاب، عما إذا كانوا سجدوا أنفسهم، في مقررات التفكير البصري؟ ولذا فإن من الممكن القول بأن الـ 45% من الطلاب الذين فشلوا في تحسين تفكيرهم البصري، هم الذين لم يلتحقوا بأي مقرر في الموضوع وهربوا عن ذلك فإن هناك شواهد على أن العكس من ذلك صحيح حقيقة، أي أن الطلاب الذين اجتازوا مقررات مستقلة في التفكير النقدي، حققوا تحسناً في مهاراتهم في هذا التفكير (Possin, 2008) أما الملاحظة التي نريد أن نؤكد أنها تخصيص فاعل (أو حجرات) لتدريس التفكير النقدي مرودة بتعليمات تشجيع الحوسب أكثر فعالية في رفع مستوى تعلم انطالاب، وأن إيجابيه لتأثير قدرت بسببه 50 إلى 79 (بوسين 2008)

فما معنى ذلك؟ حسناً إن معناه أن ي تدخل تربوي (تعليمي) يعد فعالاً إذا كان المعدل يصل إلى 50

وأنه يصل في حل المعالية القصوى إذ تجاوز معدل التأثير 79 (مارزانو 2001)

وأن أحجام هذه التأثيرات عندما نرجعها إلى تحقيق بسببه مئوية مقدار 19 إلى 29 على التوالي (مارزانو 2001)

وهذا يعني أن الطالاب الذي حقق نسبة 50 في المائة بالنسبة لقربانه في بداية المقرر يمكن أن يصل في نهاية المقرر في الغالب إلى 79 في المائة

وبعبارة أخرى أكثر تحديداً فإن الطالاب الذي حقق تقدير مقبول في المقاييس الأمريكية البلفيدي A-B-C-D-F (بالمقاييس العادية) سيصبح طالاباً جيداً (أي يحصل B+)

ولا بد أن نعترف بأن هذا إنجاز رائع في مقرر فصل دراسي واحد، وأن أي واحد من المسؤولين التربويين (العلميين) الذين يرجع إليهم الفصل في هذا التحسن جنير بأن يطلق عليه فعال "بمستوى"

لكن السؤال: هل هذا ما فيه الكفاية؟ لنطرح المسألة بشكل أوضح هل إذا حقق طالابا الذين حصلوا على تقدير مقبول (أي C) دراسياً - حققوا - تقدير جيد جداً في

مستوى المهارة التطبيقية (أي B+) في التفكير النقدي في نهاية الفصل الدراسي. فهل إذا حققوا ذلك - نضع راصين بأنهم استوعبوا كل ما يحتاجون لأعتبارهم مفكرين نقديين؟
 فيما يخصني، شخصياً، فإنني أرحب أن عليا ألا مرضى بذلك، إنني حين أنظر إلى طلابي الذين وصلوا إلى تقدير جيد جداً - وحتى أصحاب تقدير امتياز منهم، فإنني لا أعتقد أنهم تروءوا بالقدر الكافي من مهارات التفكير النقدي التي يحتاجون الحفاظ عليها ما بقوا أحياء. وفي اعتقادي أنهم أحسنوا، البداية - بمعنى أنهم أجادوا امتياع أساليب المنهج الفعال، الذي يستخدمونه في مسعهم لاتخاذ القرار، بشأن تصديق مقولة (أو رعم) ما. لكي في ذات الوقت لا أجد ما يعني بأنهم وصلوا مستوى الكفاية أو النصح الذي تطلب إلى أن يبلغوه

ولكي أكون محدداً فيما أقول، فإنني طلابي في مقرر التفكير النقدي يكونون ذوي مهارة طيبة في المدى القصير أي حين يطبق هذه المهارات في سياق فصل دراسي. أو أكثر، وبمس الشيء في سياق الامتحانات، فإذا انتقلنا إلى المدى البعيد حيث يكون السياق التي تطبق فيه للمهارات، مختلفاً اختلافاً كبيراً عن الوضع الذي عاشوه في الدراسة، فإن مستواهم يشهد تدنياً كبيراً، وأصرب مثلاً على ذلك بطلابي الذين يظهرون مستوى طيباً في امتحانات الشعب Sections، حينما تكون الأسئلة حول تمييز النص الموجود أمامهم، والذي يعالج قضية جدلية، تكون نسبة الإجابة الصحيحة 80% وحين طالب إليهم بعد فترة رسمية أطول في أحد التكميمات أن يستخرجوا القضايا الجدلية من وسائل الإعلام الجماهيري فإن نسبة النجاح كانت أقل من 50%

(وقد توقفت قضية المدى الزمني من جانب أمبروز Ambrose وبريدجر Bridges، وديبيترو DiPietro، ولوفيت Lovett وبورمان Norman [2010, 108-112])

وهناك قضية جدلية مارالت حية، ترى أن التحول طويل المدى سيكون مستحيلاً، لأنه لا يوجد مهارات تفكير عامة يمكن تطبيقها على كل السياقات أو الظروف راجع ماكبيك (McPeck 1981). على أي سأرجع في هذه الورقة - وعلى العكس من ماكبيك - وجود مثل هذه المهارات)

وإذا سلمنا بأهمية التدريب للطلاب أن يستخدموا مهارات التفكير النقدي التي برودوا بها حديثاً، كي يستخدموها بفعالية، فمن الضروري أيضاً أن نعزز هبة التدريس بكون الأكثر أهمية بالبحول بعيد المدى. ولذا فإن الفصل المحتمل من جانب الطلاب لتحقيق هذا المستوى المهاري من خلال الفصول (لضاعات) الدراسية، يهبط بالمعالية المتوقعة من هذه المقررات، حتى ولو حقق الطلاب بعضاً كبيراً في فاعات الدراسة.

إذن فإن مقرر الفصل الدراسي الواحد ليس بالوقت لكافي لتنمية مهاراتهم في التفكير النقدي على المدى البعيد.

و لنسب في ذلك، كما سمرى في الفقرة التالية يرجع إلى الصعوبة الكبيرة في الوصول بتحسين التفكير النقدي للمستوى الذي يحتاجونه فعلاً

ما سر الصعوبة، في تحسين مهارات التفكير النقدي؟

لماذا يعد تحسين مهارات التفكير النقدي أمراً شديداً الصعوبة؟ لعلنا نجد لمساعدة في الإجابة المحتملة عن هذا السؤال عند كاهنمان (2011) Kahneman وراجع أيضاً جلاڤويل (2005) Gladwell حيث يلمس بنباها إلى أن ما نسميه "تفكير thinking - هو مركب من إعداد و تجهيز المعلومات ثم صياغة القرار ويمكن النظر إليهما باعتبارهما نشاطين مختلفين جداً، ويستخدمان آليات - أيضاً مختلفة جداً، ويطلق كاهنمان (2011) على هذه الآليات، "نظام 1 ونظام 2" (وبالنسبة له فإن تسمية النظامين "من صنع الخيال" [408] كرمور مخصصة لدلالة على اختلاف طابع العمليات العقلية) فنظام 1 نظام تلقائي أو بدهي "نظام يعمل آلياً (أوتوماتيكياً) وبإيقاع سريع ، بأقل، أو بدون مجهود. بينما نظام 2 مخصص للأشطة العقلية عالية التعقيد. وعالماً ما تكون مصحونه بخبرة في المبادرة والاحتيار والتركيز (20-21).

فنظام 2 هو "لادات الواعية بعضها التي لها معصباتها واختياراتها، وتقرر فيما تفكر، وماذا تفعل(21)

ولهمم الي تعبر نظام 1 تشتمل على سلوكيات تصدر عن المرء كما يلي (21، 2011).

1 تفسير أن شيئاً ما أكثر بعداً عن الآخر

- 2 يظهر وجهها عبوسا عندما يشاهد صورة تأثير الرب
- 3 ملاحظة العصب من خلال صوت الآخر
- 4 إجابة على الأسئلة الرياضية البسيطة مثل كم تساوي $(2+2)$
- 5 فهم الجمل البسيطة

ويشتمل نظام 1 أيضا على المهام الآلية لأصحاب الخبرة (22) فمثلا عندما يلمح أحد "عظماء" لعبة الشطرنج حركة حلوة أثناء مباراة، أو عندما تقود سيارتك في طريقك المعتاد إلى المنزل، أو في مثال أولاد جلادويل (2005) Gladwel نقاشا طويلا عندما اكتشف خبراء في الصور أن تمثالا يونانيا قديما هو في الحقيقة تمليد، لأن به أخطاء واضحة

أما أمثلة نظام 2 في أسطنته هي:

- 1 تكرير انتباه، نسان ما على كلمات صاحبه في حانة مرحمة
 - 2 مرقتك لسوكتك عند الحديث مع عميد الكلية
 - 3 البحث في ذاكرتك لاستعادة اسم زميل سابق
 - 4 حساب مرات ورود حرف q في صفحة من نص ما
 - 5 ملء طلب الالتحاق بكلية ما
 - 6 إجراء عملية حسابية أكثر تعقيدا مثل "ما هو حاصل ضرب 18×25 "
- وبصفة عامة فإن كلا النظامين ينشطان كلما كفا في حالة وعي والمارق يتمثل في أن نظام 1 يعمل طوال الوقت وبشاط، بينما يعد نظام 2 أقل حاجة إلى المجهود
- إنه يتلقى في لعب الوقت. المرحلات من نظام 1 "التطبيقات، والتدريبات، والمقاصد، والمشاعر (كاهنمان 24، 2011) ثم يولد منها معتقدات وأفعالا بناء على ما اعتقده
- وفي الحالة التي يترك فيها نظام 1 أن الأمر يتجاوز قدرته فيها فقط يقوم بالجوء إلى نظام 2 حيث المعالية أكثر كما أن لديه برنامجا مفصلا للوصول إلى حل المشكلات وهكذا فإنه - على سبيل المثال - إذا لم يستطع نظام 1 أن يقدم إجابة حين يسأل عن حاصل ضرب 18×25 ، فإن نظام 2 يتدخل لتقديم الحل من خلال عملية الضرب،

أو أنه إذا كانت البيانات لا تتوافق مع توقعات المحيط الذي يعيشه نظام 1، منظم هو الحال عندما تأخذنا بالحاجة، فإن نظام 2 يقوم بإنفاذ الموقف (كاهنمان Kahneman 24 2011)

وبعد هذا النوع من تقسيم العمل محققاً لمبادئ ظاهرة للعيان، ويتضح ذلك بخاصة إذا أخذنا من منظور كفاية الأداء. ويؤكد كاهنمان (2011) على أن هذه العملية المزدوجة تعمل بشكل جيد لأن نظام 1 (وربما يدهشنا ذلك) يتم الاعتماد عليه بصورة كاملة في الظروف العادية المألوفة

ولا شك أن التفكير النقدي بما ينصبه من التركيز على التأمل والتأني والمكر اللوغي يدخل بوصفها في نظام 2

وبالتالي فإنه عندما نتحدث عن تعليم التفكير النقدي، فإننا نتحدث في ذات الوقت عن إدماج الطلاب في أنشطة نظام 2 وهذا علينا أن ندرك أن صم أي إنسان بما في ذلك الطلاب - إلى نظام 2 يواجه ثلاثة تحديات.

أول هذه التحديات أن نظام 1 كما مز بها مساهما، يقوم بتشغيل معظم تفكيرنا، أو بتعبير كاهنمان المنحرف في الذاكرة حيث يقول "إن نظام 2 كسول" (21 2011) أو بالوصف اللورد على لسان ويلينجهام (2009) Willingham "إن المخ لم يصمم من أجل التفكير، وربما صمم لتسبب من التفكير، لأن المخ ليس بالعمل بالمهارة العالية جدا في التفكير فالتفكير ينسم بالبطء ولا يعتمد عليه" (3) ولهذا فإن الحل في تركيبة المخ [هكذا يقول] يجعله يتجنب التفكير النقدي.

ولا نستدعي الحاجة إلى التفكير النقدي إلا في حالة غياب نظام 1 وهكذا فإنه عندما نحاول تعليم الطلاب التفكير النقدي حتى في الظروف العادية - بمعنى أنه حين نحاول توسيع دائرة التفكير النقدي بدلا من تضيق الخناق عليه - فإننا نعمل ضد طبيعة المخ الإنساني التي تعمل به عادة

(وأود أن أوضح هنا أن ادعاء كاهنمان بأن نظام 2 نظام كسول، هو وصف لظروف التي نحكم التشغيل الفعال لذلك النظام فهو بد ليس توصيفا للطلاب الذين نعلمهم

المفكير النقدي في المقرر الدراسي، ذلك أن تجريبي الشخصية تشهد بأنهم في مجملهم مشاركون ومحبون للاطلاع ومعممون بالأمل في نتيجة التعلم ولذا فإن القصبة التي يثيرها كاهيمان يمكن أن تكون أقل شغلا عندما عبر عن نظام 2 "بأنه يتدخل فقط في معظم الأحوال عندما يحس بفشل نظام 1).

ثاني لتجارب (التي يواجهها الطلاب في نظام 2) يأتي من أن نظام 1 يعد بكم كبير من البيانات التي يستخدمها نظام 2 في صناعة قراره لصكري. وهكذا فلو أن نظام 1 تنقصه لدقة؟ فإن من المرجح ألا يستطيع نظام 2 الوصول إلى النتائج الأمثل. (إذا كانت المدخلات نهايات فالمرجات نهايات) بن ما هو أكثر من ذلك أن نظام 1 يحمل في طياته تحيرا مستظما يتمثل في أنه لا يرى جواب الانحياز، التي يمكن أن ترعرع بشبه تشغيله النعال، وهو ما لابد تجببه إذا كان نظام 1 يريد الحفاظ على فعاليته

وعلى سبيل المثال فإن نظام 1 يعاني بشكل مبيء من تأثير الهالة "halo effect" حيث يؤثر الانطباع العام الأول هذا على شخص ما بشكل ممواس على الانطباعات والأحكام التي تطرأ فيما بعد وليرد من الإيصاح تميد تحريه قام بها في الماضي سولومون اسك Solomon asch - أوردها كاهيمان (2011 82) - Kahneman - طلب إلى المشتركين فيها أن يقيموا شخصا اسمه Alan (الذي وصف بأنه ذكي، ومُجد، وحساس، وصيب، وناقد، وحسود) وآخر منه Ben (الذي وصف بأنه حسود، وناقد، وصيب، وحساس، ومجد، وذكي) أي أن له نفس سمات Alan. ولكن بترتيب عكسي فكانت نظرة معظم الذين أجريت عليهم الدراسة إيجابية أكثر لصالح Alan برغم تطابق سمات الطرفين كما أضرنا ومع أن هناك تصبيلا يحدثه الانطباع الأول في بعض الأحيان، فإن كاهيمان يفترض أن هذا الأمر له إيجابية، فما دام الانطباع الأول قد أرسى قاعدة أولية للتصميم، فإننا لن نحتاج إلا إلى استخدام الانطباعات التالية لتعديل القاعدة، بدلا من أن نعد تقييما جديدا من البداية، في كل مرة تسجد فيها معلومات عن الموضوع

ثالث التحيزات يتمثل في أن نظام 2 ذاته ليس محصيا من ارتكاب الأخطاء، حتى لو جرى استخدامه بشكل واع وهادف، ذلك أنه - أي نظام 2 - يعتمد على إيعارات

heuristics في عمومها صحيحة، لكنها يعثرها الصعف الشديد في مجالات معينة لها أهميتها ومن أبرز الأدلة على ذلك أن نظام 2 بفكر بشكل سردي (روائي) وعلى - ومن ثم فإنه لا يستصيح أن يفكر بلغة الإحصاء. ويهدد - يصبح من الصعوبة بمكان إصلاح التفكير العشوائي (كاهنمان 2011)

ولكل هذه الأسباب لا يمكن للمرء أن يتوقع أن لقاء من ثلاث ساعات أسبوعياً في فصل دراسي من خمسة عشر أسبوعاً، سيبني لمرونة للطلاب أن يكونوا أكفاء في كل المهارات رفيعه المستوى، التي يتطلبها التفكير النقدي (بالمعنى الذي وضعه إينيس Ennis [1997] به لن يكفي، على الأقل، من حيث الوقت الممنوح لتطبيق المهارات اللازمة للوصول إلى درجة الإتقان المرصية

ثلاثة حلول مقترحة

والآن ما لعل؟ هناك وقف لاجتهادي. ثلاثة ميل لحل هذه المشكلة التي تواجه نظام التعليم العالي في أمريكا

أول هذه السبل وأكثرها وضوحاً أنه إذ كانت المشكلة تتمثل في أن الاكتفاء بفصل دراسي واحد، لن يكون كافياً في مساعدة الطلاب، على الارتقاء بمستوى مهاراتهم في التفكير النقدي بالدرجة المطلوبة، فإنه يتوجب علينا أن نطالب بـ تغيير من مقررات التفكير النقدي وليكن بتخصيص مقرر لكل فصل دراسي وهكذا يمكن أن يدرس الطلاب ثمانية فصول في ثمرع لتفكيرهم النقدي، وهذا يتحصلون على 24 ساعة معتمدة من مقررات هذا التخصص، ومن ثم يمكن توقع الوصول إلى الحد الأدنى من التفكير النقدي مما يبرز عليه امكانه أن يوفر لهم القدرة على الارتقاء بمستواهم في ذلك النوع من التفكير إلى أعلى مستوى

وفي الوقت الذي يعتبر فيه هذا الحل سريعاً ومباشراً، فإن به عيباً يصعب علاجه ذلك أنه غير قابل للتشديد أبداً في ظل الظروف الحالية لبئية التعليم العام في كليات الآداب في كثير من مؤسسات التعليم العالي. ففي هذه الكليات يدرس الطلاب تشكيلة من التخصصات المتنوعة - بعض من الصعب توفير ما يكفي متطلبات تخصصات

العلوم والآداب وليس هناك من كلية مسبوقة لإضافة 21 ساعة لمجمل تعليمها بدون أن يكون ذلك على حساب متطلبات المقررات الأخرى ثم إن أي قسم من أقسام تلك الكليات لن يقبل بالانتماء من حصته في الجدول العام للدراسة بدون حدوث صراع ولذلك فإن أفق تطبيق هذا الحس معلقه

وثاني السبل أو الحلول هو زيادة مساحة التدريب على التفكير النقدي، وذلك من خلال وضع برنامج "للتفكير النقدي من خلال المنهج" يصمم مثل "تعلم لكتابه من خلال المنهج" حيث يتم فيه تعليم لكتابة بشكل وع في معدل واسع من مقررات في كثير من التخصصات بدلا من أن يكون قاصرا على حصص التعبير (الإلقاء) وفي هذه الحالة فإن برنامج التفكير النقدي من خلال المنهج، سوف يوجب على أعضاء هيئة التدريس في مختلف التخصصات، أن يتجهوا لتعليم التفكير النقدي جيبا إلى جب (أي مدموجا في) مع محتوى مقرراتهم

وهناك لكثير مما يقال حول هذه الطريقة وهي على أي حال سال تأييد هيئة التدريس، وكما رأينا قبل، فإن لعالبية العظمى من الأساتذة يضعون التفكير النقدي في قمة أولوياتهم. ومع ذلك، فإن هناك لمواءم الحظ، دلائل قوية على أننا نحن أعضاء هيئة التدريس - بصفة عامة - لا يؤدي عملنا على الوجه الأكمل، في تعليم التفكير النقدي حقيقة وإنيت على سبيل المثال ما أظهره مسح قام به ريتشارد بول Richard Paul من أن 10% فقط من أعضاء هيئة التدريس يقومون "بتعليم واضح للتفكير النقدي في اليوم الدراسي العادي داخل الفصل" وأن 77% ليس لديهم إلا تصور محدود - إن وجد أصلا - عن كيمية التوفيق بين تدريس محتوى تخصصهم وبين دعم التفكير النقدي، (بول 2004 Paul) وإذا كان المسح الذي قام به بول يمثل الحالة العامة في الكليات والجامعات الأمريكية، فمعنى ذلك أننا إذا أردنا جهدا حقيقيا لتعليم التفكير النقدي من خلال المنهج، فسيحتاج الأمر إلى إعادة تأهيل وسعة للعالبية العظمى من الأساتذة في أساسيات تربية التفكير النقدي ومع أي اعتقاد أن هذه بالعمل فكرة جيدة، فإنها في ذات الوقت غير عملية في ضوء محدودية الموارد المالية للتعليم العالي (دعنا من التفكير بالاعتماد العام لأي حاصر حقيقي لدى معظم الكليات والجامعات لتغيير النظام التربوي

[التعليمي] إلى نظام خاص لمزيد من التصنيفات العنسية المعالة

وهكذا فإنه إذا كان لأي تعبر مرسوم أن يطرا على مهارا التفكير النقدي لطلابا، فعليه العمل على حداته، دون لتفكير في ريادة لمفترات، أو ريادة المورد المالية وهما مرتبط للمرض في مكانية تطبيق لحل الثالث للمشكلة

ولدى كيف يطبق هذا الحل، فإن هباب في البداية ملاحظة مساعد في التعامل مع الموقف، ألا وهي أن التفكير لمعدي ليس هو المجال انوحيد لدى بحال هه أباؤنا باكتساب مهارا عالية، لا يمكن أن يتقموها في فصل دراسي واحد ويمكن ملاحظة ذلك في أي مقرر يناول ادخل إلى الفلسفة، أو بمعنى آخر، مقدمه لدراسة الفلسفة دراسة لفلسفه أو التمسف يتضمن مهارا عالية مستوى، ولا يكفي الوقت المباح لتزويد الطلاب بتلك المهارا فصل دراسي من خمسة عشر أسبوعا يلتقى فيها الأستاذ بالطلاب ثلاث ساعات كل أسبوع

وهناك اختلاف بانطبع، يمثل في اما لا تتوقع (أو على الأقل عليها ألا يتوقع) أن يصل الطلاب إلى مستوى الإحدة، ولو في المهارا الأساسية في الفلسفة خلال مصر نقدي ذلك أن المقرر معنى بالحديد، كما يدل اسمه، على تمهيد الطلاب لممارسة الفلسفة ونعص هؤلاء مسجرهم درسه المقرر ويريدون أن يمتد بهم الوقت للرقى في هذه المهارا هؤلاء هم البشر الذين يصبحون فيما بعد فلاسفة بارزين

أما في أغب الأحوال فإن طلابا آخرين سيجدون في المقرر الأخرى ما يحدهم، لكن يكفي على الأقل بالنسبة له - أن يجتاز الطالب المقرر وقد أجاد فهم ماذا يتضمن انخوص في لفلسفه، وأن يقدروا قيمة دور الفلسفه في العشه الجمسه لكن لا يمكن، نعد أي ظروف، أن يكون المقرر النقدي لدى حصص له فصل دراسي واحد قادرا على أن يخرج فيلسوف فائق المهارة، أو بالأحرى مرودا بها

إن الفارق بين المقرر النقدي في الفلسفه، وبين المقرر النقدي للتفكير النقدي يكمن أساسا في أهمية التخصص، فالفلسفه مهمه بالطبع، لكن التفكير النقدي مطلب حيوي إن مبعاي الأساس أن أجد طلابي متبحرين اقتصاديا، مدمجين في مجتمعاتهم،

مخصصين إلى شبكة داعمة من أسرهم أو أصدقائهم، ساعين لأن يكون العالم علماً أفضل (وهذه فيما أعتمد أفضل وصمة (روشته) لحياة لها معنى) وليست الفلسفة معنية بشيء من ذلك (مع أنني أعتقد أنها عامل مساعد في تحقيق أي منها، لكن هذه قصة أخرى). وأرى التفكير النقدي ضرورياً لهم جميعاً ولهذا فربي في الوقت الذي على فيه انتهاز فرصة تدريسي للمقرر التقديمي في الفلسفة لاجتذاب أولئك الذين يريدون أن يصبحوا على يداء الفلسفة، ويتركوا الآخرين مشغولين بأمور حياتهم، فربي لمست من أنصار شعار "دعه يعمل دعه يمر" إزاء أبنائي الطلاب من أصحاب الفكر النقدي بالمقرر الذي يدرس فيه الطلاب ينبغي أن يعد كل طالب، للاستمرار في سمية مهارات تفكيره النقدي ربما طويلاً عقب نهاية مقرره الدراسي

وبعبارة أخرى فإن مقرر دراسة التفكير النقدي ينبغي أن يبنى على خطة نجح من الطلاب، طلاب تعلم للتفكير النقدي طيلة حياتهم وبهذا المعنى فربي أولئك الناس هم الذين يطورون قدراتهم على التفكير النقدي حتى بعد انتهاء مراحل التعليم الرسمي. وهذه هي الطريقة الوحيدة التي تأخذ بها بيد الطلاب حتى يصلوا بمهاراتهم في التفكير النقدي إلى المستوى الأساس والضروري، طالما أن المؤسسات الأكاديمية غير راعية أو غير قادرة على توفير، مدور الإصاحية الكافية لأجل حل المشكلة

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا ماذا يفعل طالب التعلم ليكون طالب علم مدى الحياة؟ إن السمات الرئيسة لطلاب التعلم المستمر لتدريج ما بموا على الحياة، تعريها أدبيات الموضوع من خلال وصفها لهؤلاء بأنهم طلاب للتعلم يأحبون على عاتقهم عملية تعليم أنفسهم، أو تعلمهم الذاتي. وترجمة ذلك أن طلاب التعلم المستمر يبدرون إلى الانخراط في التعلم، ويظلون على الحفاظ على تنشيط تعلمهم هذا (لنيس، London 2011)، وحتى يكون المرء ناجحاً في هذا المعنى فإن المطلوب أن يكتسب - على الأمتن - السمتين التاليين.

- 1 طالب للتعلم مدى الحياة لديه الجاهز الذاتي، إنه يريد أن يتعلم
- 2 لديه قدرة على الوصول إلى ما وراء التفكير

إنه يعرف كيف يراقب حجم ما يتعلمه ولديه استراتيجيات يمكن السير على صورتها في رحمة التعلم

وهكذا فإنه إذا أردت تكوين طالب تعلم مستمر للتفكير النقدي، فإتاحت حاجة إلى استخدام فصول (قاعات) الدراسة لتكوين هؤلاء الذين نتحقق فيهم السيمان بعبارة أخرى إما في حاجة إلى محرجين هامين من مخرجات التعلم عند تدريبنا لمقررات التفكير النقدي ولتضمن انعط في هناك أبحاثاً كثيرة تبينها في كل من العاقبة وفي ما وراء التفكير^٢ يمكن البناء عليها لتحقيق كلا المخرجين.

التعلم مدى الحياة والعاقبة

ماذا يفعل حتى نربي في طالب التعلم الناجح من د حل بمصه^٣ يأتى وجود الخواطر لدى الإنسان بعو مل من نوعين الأول عوامل خارجية والثاني عوامل داخلية (بيلسون 73 2003 Ni son) وبالنسبة للخواطر الداخلية، فإن العوامل المخففة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالنشاط، إذا لا يمكن للإنسان أن يصل إلى الهدف دون الانخراط في النشاط فحل مشكله حسب به إنسان يحب التحدي يعد أحد الأمثلة لرداف الداخلي وعلى العكس من ذلك فإن الجاهل، الخرجي يعد أنها تماماً^٤ حيث يصبح للنشاط قيمة فقط من^٥ حل الجوائز المصاحبة بالتعبية لذلك النشاط، كما يحدث عندما يحل تلميذ مسألة حسب^٦ لأن المدرس وعد بقطعة شيكولاته^٧ لأول طالب يطق بالحل الصحيح فقد أتى الجاهل لدى الطالب ففشط إلى الجح فقط نتيجة الربط الشرطي بين الفعل وبين الجائزة (وفي كثير من الحالات الأخرى يتم حل المسألة بدون الحصول على الشيكولاته)

ويطهين هذا المارق فيما نحن بصدده، فإنه لكي نجعل مقررات دعمة للتعلم مدى الحياة في مجال التفكير النقدي فإن علينا تحقيق شرطين^٨ اثنين على الأقل

1 أن نرفع مستوى الجاهل الداخلي لطلابنا ليصبحوا على درجة أفضل في التفكير النقدي

2 أو يقلل الحوافر الخارجية (أو على الأقل يكون حكيماً وانتقائياً في توزيعها لها) التي يقدمها لطلابنا في فصول تدريس التفكير النقدي

وتصبح أهمية الحافز الداخلي من كون الحوافر الداخلية هي التي تبقى على مر الزمن في مختلف الظروف. أما الميل إلى الاشتراك في أنشطة لها حوافر خارجية فهو ينتهي حالما ينتهي الربط بين النشاط والحوافز إن حافزاً الداخلي الرئيس هو الدرجة العلمية وهي القوة لتحفيز غايات الطلاب وذلك ما ينتهي عندما يصبون إلى الامتحان النهائي. إذ عندما ينتهي فصلنا الدراسي فإسلاً لا يملك إلا قليلاً - إن كما يملك - قدراً من الجبر والنعصى لمستخدمها كحوافر خارجية

فما هي أكبر المحصرات الداخلية؟ يخصصها لنا بينك (2009) Pink على النحو التالي:

- (1) الاستقلالية (2) الإجابة (3) الهدف ذلك أن الناس يشعرون بأنهم يكافأون داخلياً حال قيامهم بنشاط ما عندما (1) تكون لهم الهيمية على أداء هذا النشاط (2) يتقنون أداءه (3) إنهم يحسون بقيمتهم أثناء تادية النشاط والمسؤل الآن كيف يستطيع إدخال كل واحدة من هؤلاء في فصول دراسة التفكير النقدي؟

لحسن الحظ، فإن موضوع تحفيز الطلاب من خلال توفر الاستقلالية والإنجاز (الإجابة) يحتل مكانة بارزة في الفكر التربوي الموجه. نحو التركيز على شخصية طالب التعلم، وطالما أننا مع تطبيق هذا الفكر، فإسلاً في واقع الأمر نشجع التعلم المستمر مدى الحياة، ومن ثم فإسلاً، على سبيل المثال، إذا استخدمنا استراتيجية مع الطلاب فرصة الاختيارات المتعددة، وبسببها أكبر في إدارة "تعلمهم" (7 Doyle, 2008) فإن إقبالهم على التعلم سيحافظ على وثيرته بعد الانتهاء من الدراسة

وسيطبق ذلك بالمثل على الإتقان mastery. وهناك أبحاث كثيرة حول كيفية مساعدة الطلاب على الإتقان أو الإجابة، (120-91 Ambrose et al 2010) وأبحاث أخرى وثقت الشعور بالسعادة الذي يحس به عند إتقان (أو حرفة) ما يؤديه - وأول من عرف "الامتزاق" "Flow" هو مهال تشيكر سبينيهاي Mihaly Csikszentmihalyi بأنه الحالة التي يستغرق فيها الإنسان في النشاط الذي يقوم به (113-111 Pink, 2009)

ومع ذلك فإنه يبدو أن حثرت الاستقلال لداني والإجادة، التي يمكن أن سرود بها الطلاب خلال مقرر التفكير النقدي، غير كافية لحفر الطلاب على التعلم المستمر مدى الحياة. إنها فعالة في جعل الطلاب يستمتعون بالنشاط حالها، بمعنى أن الحافزية الداخلية لدى الطلاب، تظل على «تعاشها» خلال دراستهم للمقرر (وكما سدرى في المسطور التالية إن الاعتماد على المحرمات الداخلية لدى الطلاب مثل الاستقلالية والإنسان أكثر مه على المحرمات الخارجية بمنزلة إجباراً له قهره) إلا إن، أردنا أن نظل تلك المحرمات الدحية على عملها بعد نهاية ممرزنا فإنه لابد -في اعتقادي- من الاعتماد على وجود العنصر الثالث - أي لهدف.

ومعنى ذلك أن عينا أن نجعل الهدف من الدراسة بقطاً في وعينا، إن ههنا هو الوصول بالطلاب إلى تشهير قيمة التفكير النقدي، ويتضمن هذا الهدف محفراً ذاتياً يربط النشاط بهدف أعى وأعظم كثيراً في قيمه.

ولذا فإنه علينا لكي نحفر الطلاب داحب على متابعة تعلمهم مدى الحياة، أن نضعهم بقيمة التفكير النقدي على المدى البعيد وبالمسبة لي شخصياً فإن قيمة التفكير النقدي على المدى البعيد لا تحتاج إلى توسيح، إنها ترتبط برابط وثيق بالحياة التي لها معنى كما ناقش. ذلك قبلاً وبني أشك أن يكون لمعدي التفكير النقدي الآخرين نفس القدر من التقدير أما الطلاب فإن قيمة التفكير النقدي على المدى البعيد ليست واضحة لديهم. ولذلك فإن من الأهمية بمكان أن نجعلهم يشهدون العلاقة بين التفكير النقدي وبين الأشياء التي نعطي للحياة معنى وغاية ونظراً لأن التفكير النقدي بوجه خاص يحتاج كثيراً من تطبيقات نظام 2 التي لا يحمس لها المخ، فربما في حاجة إلى جعلهم يأتون من جدوى المجهود الذي يبذل للوصول إلى درجة الكفاية أو المستوى العالي من المهارات لممارسته.

ومن الطرق التي نضعهم بدلت أن نعرض عليهم القرارات السيئة التي اتخذهاها بسبب عجزاً عن استعمال التفكير النقدي إن ما يمكن القيام به (ولابد هها أن نتعلم من خلال المحاولة والخطأ، الذي يمثل أفق واعداً لمزيد من البحوث) هو إحاطتهم

بقرارات ومسابقات توضح المهارات التي خدلتها فيها تفكيرنا العادي بوصفها وهذا يمكن أن نجد كثيرا من بحوث علماء النفس التي تستطيع الاستعانة بها

ومن الأمثلة التي يمكن أن نعرضها على الطلاب فيديو، الغوريلا الخفية invisible gorilla لكل من سيمور وتشابرينس (1999) Simons and Chabris لتوضيح ظاهرة الانتباه الانتقائي ويطلب، الفيديو من الطلاب أن يراقبوا مجموعة من لاعبي كرة العسلة (نصفهم يرتدون قمصان بيضاء والنصف الآخر يرتدون قمصان سوداء) وأن يحسبوا عدد التمريرات التي قام لاعبو القميص الأبيض (اصحاب القميص الأسود قاموا أيضا بتمرير الكرة من واحد للآخر، لكن الجمهور تجاهلوا ذلك ببساطة). وفي منتصف الفيديو، أخذ ممثل يرتدي رداء غوريلا في المشي يمينا ووسط لاعبي العسلة، ثم يتأخر ليواجه صربا إلى صدره وكانت النتيجة أن 50% من الجمهور لم يروا الغوريلا وبعد أن شاهدوا الفيديو في الفصل، فإنه يمكن التحدث عن النسب في أن كثيرا من الطلاب لم يروا الغوريلا وهذا يمكن أن نطلب من الطلاب أن يكتبوا (وأن يشاركوا، إذا رغبوا) في وقت من حياتهم عن متى سبب لهم الانتباه الانتقائي ان يفقدوا رؤية شبيه الغوريلا في الفصل

ومن الأهمية بمكان، ان نعلم أن إدراك الأمور بشكل أكثر دقة، يتجاوز مجرد مرور الطلاب بتجارب توضح قصورهم في الإدراك المعرفي وبعد امتلاك لثقته في إمكانيه الإنسان في التحسن من خلال بدل المجهود، أحد الشروط اللازمة لتحقيق هذا التحسن (200-202. 2010. Ambrose et al). ولهذا فإننا نحتاج أن نعرض هذه التجارب في سياق تعليمهم، وبيان أن قراراتهم النمدية لا تثقف عند حد، وأنه يمكن من خلال الاجتهاد - أن يصبحوا، أفضل في تفكيرهم النقدي

ولا يكفي لبناء الشخصية المتحمرة للتعلم المستمر ان نعزز في طلابنا الحافز الداخلي وحده، عند تدرسنا للتفكير النقدي، بل إننا مطالبون أيضا بالحرص الشديد، على استيعاب الحوافر الخارجية، وكيفية الاستفادة منها ويرجع ذلك إلى ان الحوافر الخارجية يمكن أن تحبط الرغبة في الاختراط في الأنشطة التي سبق للحوافر الداخلية أن أحبتها

وقد قامت دراسة تدرجيه (1973) قام بها ليبير Lipper وجريس Greene وبسببت Nisbett (ووقُسمت لدى بينك 25, 2009 Pink) بإجراء تجربته لهذه الفكرة الأخيرة المتناقضة في ضاهرها هؤلاء لثلاثة قاموا بإجراء دراسة على أطفال ما قبل المدرسة الذين عرفوهم بأنهم أولئك الذين استمتعوا بالرسم وورعوه في ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تتوقع تلقي جائزة حيث يحصل تلاميذها على شهادة "اللاعب الماهر" إذا رسموا صورة أم المجموعتان الثانية والثالثة فلم يحصلوا على جوائز ومع ذلك، فإن المجموعة الثانية غير المتوقعة لجوائز هبت لها الفرصة للرسم، وبال الذين شاركوا فيها شهادة "للاعب الماهر في نهاية التورية" وطرح على الأطفال في المجموعة الثالثة التي "بلا جائزة" عما إذا كانوا يريدون نشاط الرسم (مثل طلاب المجموعتين الأخريين)، ولكن لم يعدم لهم شيء (مثلما حدث مع المجموعة الأولى) ولا حصص على شهادة (كما جرى مع المجموعة الثانية)

وبعد مصي اميوعين بدأ المدرسون يوفران مواد الرسم في فترة النشاط الحر (الهوايات) حيث يمكنهم أن يختاروا الرسم أو يشاركوا في أي أنشطة أخرى بينما يراقبهم الباحثون سرا

وهذا وجب أن أطلنا المجموعة الثانية والثالثة (الذين هم "خاليو الدهن عن الجائزة" والذين "لا جائزة لهم") مارسوا الرسم بنصر القدر (وبتمتعه أكبر) من الذي أدوه في السابق - أما طلاب المجموعة الأولى الذين اشتركوا في الرسم من بعد أن علموا بالتوقع المنصص لشهادة "لاعب ماهر" - اصموا وقفا أقل بشكل ملحوظ في ممارسة الرسم، وكانوا أقل إقبالا عليه وكانت النتيجة التي توصل إليها كل من ليبير Lipper وجريس Greene وبسببت أن مصافة حاصر خارجي بدلا من مزيد من التصميم على احتواء الطلاب في نشاط يستمد حافزه من الداخل قلل بالفعل من قوة هذا الأخير (المؤلفون الثلاثة 1973)

وقد تأكدت ضاهرة إحباط أو هدم الدافع الخارجي للدافع الداخلي كإكتشاف له شأن كبير عبر ثلاثة عقود من البحث، وإجراء مائة تجربة (بينك 37, 2009 Pink).

وتصل هذه المكانة الكبيرة بهذا الاكتشاف لدرجة أنه يطلق عليه اسم مؤثر سوير Sawyer effect [تعبيراً عن سوء التأثير]

ولعلك تذكر أن توم سوير Tom Sawyer يدرك برواية مارك توين Mark Twain الصادرة عام 1876، التي تحمل نفس الاسم، وأنه عوقب نتيجة سلوكه السيئ حيث أُجبر على دهان أحد الأموار، لكن توم كانت لديه الفكرة على أن يقنع أصدقاءه بأن يدهسو السور من أجله هو - حقيقة، حتى يلقي جراً حسناً كالعمو عنه مثلاً - وبدلت قفله حافهم الداخلي وملخص ذلك أن العمل أصبح لعب من خلال تحويل الحاف الخارجي إلى داخلي (وذلك باستبدال الجوائز الداحية بالجوائز الخارجية)

(ويمكن القول جازمين أن دراسة ليدر Lipper تذهب إلى العكس من مؤثر نوم سوير، لأنه بإصافة الحاف الخارجي أصبح اللعب عملاً إلا أن الفكرة تظل على قوتها، فإن بقاء ارتباط الإنسان بنشاط يمكن أن يظل راسخاً إذا جاء المحفز من الداخل فالمحصر الخارجي هو عدو للمحصر الداخلي)

التعلم المستمر مدى الحياة وما وراء الإدراك الفكري

إن علينا، بالإضافة إلى تربيته أبنائنا على التعلم المصاحب لحياتهم، أن نجعلهم على كفاية في ما وراء التفكير ومعنى ذلك أن يصبحوا على دراية ثقافية بالكيفية التي يتم تدعيمهم بها ولحمس الحظ فإن هناك، كما هو الحال بالنسبة للحافزة، كثيراً من البحوث الباقعة حول ما وراء التفكير، يمكن الاعتماد عليها وتتطلب ما وراء التفكير من الشخص أن يقوم بمراقبة وإحكام (صبط) تعلمه ذاتياً (أمبروز وآخرون Ambrose 2010, 192 ff) وهذا يشتمل على دائرة متشايكة من العمليات التي يجب على الطالب إجادتها

ووفقاً للمصدر السابق فإن على الطالب كي يكون كفء في ما وراء التفكير أن يكون قادراً على

- 1 تقدير رسالة التعلم
- 2 تقييم المهارات والمعارف التي تتوافر (أو لا تتوافر) لديه لتحقيق النجاح في التعلم

3 التخطيط للكيفية التي يتم بها التعامل مع "رسالة التعلم" بناء على مقدراته السابقة لمهامها ومعارفها ومهاراتها

4 تطبيق الاستراتيجيات المناسبة لسفيد الخطه ومراقبه نجاحها أثناءه

5 تعديل ما يرم وإعادته اسطر في حلقات الدائرة، بناء على درجه ما يحققه من نجاح

وأود هنا، أن أ طرح قصيدة جوهرية فيما يتعلق بتربية هذه المهارات. إن مهارات من هذا النوع لابد أن يتم تعلمها، إذ لا يمكن استيعاب الطلاب لها انيا (أوتوماتيكيا) وهم في حالة انشغال بمحتوى المقررات ولذا فإن الفصل الذي يدرس فيه التفكير النقدي الذي يركز على لتعلم المستمر، سيتضح لنا أنه يختلف عن الفصل الذي يركز على مهارات التفكير النمدي الأساسية ومع ذلك فإن من المهم ملاحظه أن مهارات ما وراء التفكير لا تقتصر أهميتها على الحفاظ على التعلم المستمر، انها أيضا أسلوب ضروري لطلاب التعلم المستجدين كي يصبحوا "خبراء" في أي مجال. (Doyle 2008, 135)، والذي يفضل بين المستعدين والخبراء بس هو حجم المعرفة التي تتوفر لكل منهما (على أهمية ذلك) وإنما على العجز عن الحكم على أنفسهم، هل هم يخرشون Scratching سطح امسألة امائلة امامهم أم يحصونها بعمق (بمس المصير والصفحة) فالخبراء في أي حقل يعرفون إذا ما كان عليهم أن يظلوا يحفرون أو يسفرون في أداء أمر ما - أي متى يحتاجون إلى مراجعة الأخطاء، ومن أين تأتي هذه الأخطاء، وما السبب في حدوثها

خاتمة

وحى أخلص قصيتي في هذه الورقة ' فإنه امام (1) الأدلة الوفيرة على أن طلابنا لا يمتون بمهاراتهم النقدية بالقدر الكافي و(2) وأنه بالنظر إلى اقتناعنا بأن تفسير السبب في عدم وصولهم إلى مستوى الكفاية في المهارات هو عدم ملاءمة المدى الزمني للدراسة، فإنه ينبغي علينا ألا نحصر أفق تفكيرنا في حدود مقرر الفصل الواحد للتفكير النقدي ذلك الفصل الذي يقدم لهم فيه المهارات الأساس لهذا النوع من التفكير، وتأخذنا الثقة بأن الطلاب قد اكسبوها وأنها مستترعة خلال حياتهم. إن ما ينبغي أن نسلط الضوء عليه هو إعداد طلاب يمكن أن يطوروا أنفسهم ليصبحوا مفكرين نقديين (تم ما هو

حال مقررات مقدمة [أو مدخل] إلى لفلسفة لتي يمكن اعتبار هدفها إعداد طلاب يستطيعون الانضمام لقائمه العلامه) ولذلك فإن واحداً من أهم أهداف مقرر بعلم التفكير النقدي هو إعداد الطلاب ليكونوا طلاب بعلم مدى النحية، وعيهم على الترقى للوصول إلى مصاف المفكرين النقديين

ولتحقيق هذا الهدف فإنه يتطلب تحقيق مُخرجين مهمين لمصوبل تدرّس التفكير النقدي (وقد يحلل محلّ محركات أو نتائج أخرى لها قيمتها)

1 «سندره حوار الطلاب ليكونوا طلاباً للبعلم المستمر في محال التفكير النقدي مدى حبيهم

2 أن يكتسبوا مهارب ماوراء التفكير التي ترقى بهم إلى مستوى المفكرين النقديين

إن هناك الكثير مما ينبغي عليهما عمله للوصول إلى هذه النتائج، لكن تطل هناك أيضاً بعض الأسئلة التي تبس في حاحة إلى إجابة (ماهي مقررات التفكير النقدي التي تحتوي على محضرب داخلية، وقبل ذلك هل لثل هذه المقررات وجود أصلاً؟ هل بتيح فصل دراسي من خمسة عشر أسبوعاً وفقاً كافياً، يرى فيه تقدماً مأموساً وتحميراً للطلاب كي يصبحوا مفكرين نقديين؟ ما مدى فعالية ما يقوم به من تعليم ما وراء التفكير، في سياق مقرر التفكير النقدي؟ إن هناك الكثير مما يجب عمله، ومن ثم فإنه من الأفضل لما أن نهض نحو البناء إلى طلاب يصعبون على عاتقنا وضع حجر الأساس

المصادر

- Ambrose, S. A. Bridges. M. W., DiPietro. M. Lovett, M. C., and Norman M. K. 2010 *How Learning Works. Seven Research-Based Principle for Smart Teaching.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Arum. R. and Roksa, J. 2011 *Academically Adrift Limited Learning on College Campuses* Chicago and London: University of Chicago Press.
- Doyle. T. 2008 *Helping Students Learn in a Learner-Centered Environment: A Guide to Facilitating Learning in Higher Education* Sterling, VA: Stylus Press
- Ennis. R. H. 1962 "A Concept of Critical Thinking." *Harvard Educational Review* 32 (1): 81-111

- Ennis, R. H. 1991 "Critical Thinking: A Streamlined Conception " *Teaching Philosophy* 14 (1): 5-25
- Gladwell, M. 2005 *Blink. The Power of Thinking without Thinking* New York: Back Bay Books/Little, Brown and Company
- Hatcher, D. 2013. *Critical Thinking: A New Definition and Defense* 2000 [Web Page 2013]. Available from http://www.bakeru.edu/crit/literature/dlh_ct_defense.htm.
- Hatcher, D., and Spencer, L. A. 2000 *Reasoning and Writing: From Critical Thinking to Composition*. Boston: American Press
- Kahneman, D. 2011 *Thinking, Fast and Slow*. London: Allen Lane
- Lepper, M. P., Greene, D., and Nisbett, R. E. 1973 "Undermining Children's Intrinsic Interest with Extrinsic Reward: A Test of the 'Overjustification Hypothesis.'" *Journal of Personality and Social Psychology* 28 (1): 129-137
- Lipman, M. 1988. "Critical Thinking. What Can It Be?" *Educational Leadership* 46 (1): 38-43
- Lipman, M. 2003 *Thinking in Education*. (second edition) Cambridge: Cambridge University Press.
- London, M. 2011 "Introduction." In *The Oxford Handbook of Lifelong Learning*, edited by M. London. New York: Oxford University Press.
- Marzano, R. 2001 *Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement*. Alexandria, VA: ASCD
- Marzano, R. *What Is an Effect Size?* nd. Available from http://www.marzanoresearch.com/media/documents/pdf/AppendixB_DTLGO.pdf
- McPeck, J. 1981 *Critical Thinking and Education*. New York: St. Martin's Press.
- Nilson, L. B. 2003. *Teaching at Its Best. A Research-Based Resource for College Instructors*. Vol. 2. Bolton, MA: Anker Publishing.
- Paul, R. 2004 *The State of Critical Thinking Today: The Need for a Substantive Concept of Critical Thinking*. Available from <http://www.criticalthinking.org/pages/the-state-of-critical-thinking-today/523>.
- Pink, D. H. 2009 *Drive: The Surprising Truth about What Motivates Us*. New York: Riverhead Books.
- Possin, K. 2008. "A Field Guide to Critical Thinking Assessment." *Teaching Philosophy* 31 (3): 201-228.
- Siegel, H. 1988. *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*. New York: Routledge.

- Simons, D. J. and Chabris, C. F. 1999 "Gorillas in Our Midst: Sustained Inattentional Blindness for Dynamic Events " *Perception* 28: 1059–1074
- Simons, D. J. "Selective Attention Test " Available from <https://www.youtube.com/watch?v=vJG698U2Mvo>
- Willingham, D. T. 2009 *Why Don't Students Like School?* San Francisco: Jossey-Bass.

الفصل السابع

تعليم التفكير النقدي باعتباره استعلاماً

شارون بايلين ومارك باترسبي
Sharon Bailin and Mark Battersby

نسمى هذه لورقة، بل وصف بهج مؤسس على الاستعلام inquiry لدعم التفكير النقدي وفتح المناش حوله وهذا النهج يشمل كلاً من التفكير النقدي في سياق الحياة اليومية، ويطبق هذا التفكير من خلال المقررات الدراسية

فبعدنا بهج شائع في تعليم التفكير النقدي في أمريكا الشمالية يطبق من خلال مقررات مسجلة ويتركز الاهتمام فيه على تقييم الحجج أو الأدلة التي تُشيع عدة في الحياة اليومية (مثل المقالات المتاحة في الصحف) ويحرص أن هذا التركيز سيسمر عن إعداد طلاب، قادرين على تطبيق التفكير النقدي في سياق البنية الواقعية وغالباً ما يكون الوصف مناسباً، إلى التفكير النقدي في مجالات متخصصة معينة، وعلى الجانب الآخر فهناك افتراض للتعليم التقليدي لمقررات الدراسة، مؤداه أن المناهج المأظرة والتفكير العقلاني سيكتسبها الطلاب ألياً (أوبوماتيكياً) أثناء تعلمهم لتلك المقررات

وبعض في ورقتنا هذه نرجح أن كل هذه الافتراضات لا أساس لها فالتفكير على تقييم حجج الفرد أو دلقه عملية لها مشكلاتها لأنها مبنية على تصور خاطئ للتفكير النقدي، ذلك التصور الذي يميل لجواب الجزئية والبيئية للتفكير فمعرفة حجج مختلف أطراف القضية المطروحة وكذلك السياقات التاريخية والفكرية والاجتماعية، أمر ضروري لإصدار أحكام سليمة، حول قضايا الحياة اليومية، جنباً إلى جنب مع محتوى المقررات الدراسية

وكذلك فإن افترض أن عدم التفكير النقدي سيكون سبب من خلال التعليم لظامي، أيضا لا أساس له إذ لم يكن التفكير المنطقي والمُحاجة أو المضطرة محل اهتمام بارز، إلا نادرا، في التربية النظامية وأكثر من هذا فإن هذا النهج أهم الأوجه العدمية للمباضرات التي تتجاوز الحدود بين المقررات (الرسمية)

إن البديل الذي يقترحه هو نهج الاستعلام inquiry approach للتفكير النقدي في التربية الذي يركز على التمييز الممارس للحجج المتضرعة، بهدف الوصول إلى أحكام مقبولة عقليا (Bailin and Battersby 2010). وهذا النهج يؤكد على كلا حايي الاستعلام، من خلال مجالات وأنوع المباطرة التي تخص حملا ما ويناسب هذا النهج مع استخدامه في المقرر المستعمل للتفكير النقدي، وأيضا عدم يدمج هذا النوع من التفكير في مقررات النهج

نقد محص لمقررات التفكير النقدي التقليدية

تعد الطريقة الأغلب والأوضح، والتي يحظى بالتوافق، هي العمل على تعليم التفكير النقدي والمُحاجة في مرحلة ما بعد التعليم الثانوي، من خلال مقررات مستقلة ومن هذه المقررات يتم تدريسها عادة من قبل أقسام الفلسفة (على الأقل هي كذلك في أمريكا الشمالية)، وغالبا ما تتم في نطاق المطلق القياسي والعام (أو الجمهيري) وتقييم الحجج بشكل رئيسي ويتم دراسة الحجج والأدلة من خلال وسائط الاتصال الجمهيري، والخطب السياسية، ولصادر الأخرى للنقاش العام، الذي يجري في الحياة اليومية، وغالبا ما تطرح خارج نص المقرر ورغم وجود كتب دراسية شهيرة متابعت طباعتها بكثرة مثل (Moore and Parker 2012, Vaughn and MacDonald 2012, Waller 2011) بدأت تنحصر من الطريقة الأحادية لتحليل الحجج المبروعة من السياق، فإن هذه الجهود تبني عشوائية (راجع مثلا الفصل الخاص بتحليل الأدلة الأكثر طولاً) إذ ليس منها، ما يقدم معالجة كلية شاملة للقدرة والسلوكيات الخاصة بالاستعلام الناقد (Hamby 2013, Hitchcock 2013) ولهذا فإننا نعتقد أن هذه طريقة غير مناسبة (Bailin and Battersby 2009, 2010) إذا كان الهدف من تعليم التفكير النقدي من

وجهة نظرا هو ترويد الطلاب بالمهم وكذلك المهارات الضرورية للتفكير نقدي في سياقات حقيقه سواء كانت مقررات الدراسة أو الحياة اليومية، وما يتصممه ذلك من إصدار أحكام منطقية إزاء القضايا المركبة أو المعقدة، ويؤشر التركيز على الأحكام المنطقية إلى أسا امام مدخس معري (Siegel 1988; Paul 1990; Lipman 1991) (1997) إذ من المنظور المعري فإن التفكير النقدي يتحقق من خلال جودته وبطيقه لمعايير التفكير السليم ولا يولي هذا المنظور للمناقشة أو الحاجة في ذاتها نفس القدرة التي يولها للمكر المبني على نوعي والنطق

والتحقيقه أسا نرى أن الوصول إلى أحكام منطقية حيال القضايا المعقدة يتصممن ما هو أكثر من تقييم حجج اشخص أو أدلته، به يتصممن عملية جدلية (Blair and Johnson 1987 45-46) وعندما نقول إن العملية جدلية فإننا نعتقد أنها تتم في سياق يشهد بعض «الجدل أو النزاع» ومن ثم تبدأ ببعض الأسئلة والشك والتفحدي. ووجود نوع في وجهات النظر حول القضية المطروحة، وحجج مع أو ضد، وإذا كانت لمناقشه جاده، فإننا نسجد فيها، على الأرجح بعض الحجج المقبولة على الجانبين (Johnson 42 2003) وبسيطوي المحور الجدلي أيضا على تصاعل بين المتعاورين وبين حججهم. وفيها النقد والاعتراض، والاستجابة، والمراجعة المستمرة للمواقف الرئيسة (Bailin and Battersby 2009; Johnson 2000)

وإذا طبقت وجهة النظر هذه، فإننا نادرًا ما نجد حالة يمكن فيها تقييم الادله، كل على حدة، في أي طريقة شاملة أوليا قيمتها وذلك أن من المعكر تقييم الحجج الفردية إذا كان إراءه بطرة مبدئية تتم لأول وهله، لاكتشاف لريف أو الأخطاء وتقييم الأسباب أو الأدلة التي ادب إلى النتائج لمطروحه (Bailin and Battersby 2010) أما الوصول إلى أحكام منطقية عملا حول قضية موضع نقاش فإنه يوجب علينا ألا نكتفي بالبطرة العابرة، بل نذهب للبحث عما وراءها، فقيم الحجج في سياق الجدال حول تلك القضية قديما وحديثا ولكي نصل إلى الحكم العقلاني السليم فإننا نحتاج، ايضا إلى تقييم الحجج والأدلة بشكل موارر في ضوء البدائل الأخرى المتاحة، وكذلك الحجج ووجهات النظر الأخرى للمعايرة (Johnson 2007, 4, Bailin and Battersby 2009. 4. 2010)

(Kuhn 1991 2016) أن العيب الرئيسي في مقررات التفكير النقدي التقليدي أنها لا تلمني الصوء على هذا النوع من التقييم المقارن، الذي يقوم به في السياق الواقعي للخلاف والجدال وهذا الصنع الجدلي د حل السياق هو ما يمتقده المدرس التقليدي لتفكير النقدي إلى حد كبير

التقييم الناقد للتعليم التقليدي

تواجهها مشكلة من نوع خاص عند محاولتنا لتقييم التفكير النقدي من خلال مقررات المنهج ذلك أن المدرس التقليدي في مقررات يمتصر بصعة عامة أن بمارح المناظرة أو لحوار بالحجج، وكذلك التفكير النقدي سوف يكسبها لطلاب ألبا أو سقائيا (أوتوماتيكيا) من خلال مقررات الدراسة وهذا الأقرص قما بيميده من قبيل ذلك أن كثيرا من البحوث كشمب أنه حتى طلاب ما بعد المرحلة لثاوية ليس بدرسوف وفق المنهج المقرر لا يستطيعون، بالصورة، إعمال عيوبهم حتى في المدة الدراسية التي يرجى اكتساب الطلاب للمهارات النقدي من خلالها (Ferraro and Taylor 2005, Jungwirth 1987, Hestenes, Wells, and Swackhamer 1992) وهذا أمر لا يدهشنا، وبخاصة اد عسما أن التفكير العقلاني والمناظرة، لم يكونا بصعة عامة من الإهتمامات الرئيسية للتربية المنسية لنظام المقررات ذلك مع أن كثيرا من لقائمين على المدرس يقررون بالحاجة إلى الإهتمام اللارم بالتفكير النقدي وهو ما يتلائم في العالب بمسب الانصراف إلى الإهتمام بتكملة محتوى المقرر

وهناك مشكلة أخرى تتعلق بترك إعمال التفكير ليرى من خلال صروف أو رغبات نظام المقررات الدراسية هي أنه يعمل جاسبا من مقومات الحوار بالحجج الذي يجاور الحدود [المصطنعة] التي يمرصها نظام المقررات لقد وصلنا من خلال هذا الموقف إلى الحد الذي يصبح التفكير فيه مقيدا بحدود المحتوى المقرر بما في ذلك نوعية الاستدلال وامستخدام الحجج ولضرب مثلا على ذلك ما يجري عند تدريس "المنهج العلمي" في العلوم فإن مقومات المناظرة أو الحوار بالحجج الذي تشترك فيه المجالات المختلفة سواء في سياق التعليم النظامي أو خارجه، مثل آداب الاستعلام، والتحبيل المسطقي

للحجج، وللمقولات لرائعة، والأخطاء الشائعة في الاستدلال، وقيّم المصادر، والمهدير المتعلقة بالمقيّم والمعايير الأخرى في مختلف المجالات - كل هذه لا يتوقع أن يجد لها مكاناً في تدريس مهارات لتفكير النقدي في المقررات الدراسية ولهذا فإن الربط بين الاستعلام في شخص معين والمخطط (الخريطة) الأشمل لمهارات الاستعلام يعتبر احتشالاً غير وارد

تعليم التفكير النقدي باعتباره استعلاماً

أدس هانديس الذي يقترحه، هو استخدام الاستعلام مدخلاً لربية التفكير النقدي ونحن نستخدم مصطلح استعلام inquiry للدلالة على التمهّص الناقد لعصبية ما، حتى يصل إلى الحكم العقلاي السليم ومع أن مصطلح استعلام ليس مصطلحاً شائعاً في أدبيات التفكير النقدي، فإن تصور هيتشكوك Hitchcock للمناقشات التي تجري فيها الممارعة بالحجج يحمل بقدر ملحوظ من النوافي مع تعريف له حيث يقول:

من المناقشات التي تجري في شكل مناظرة [مقارعة بالحجج] نشاط نقدي اجتماعي يبي، يعرض ويفسر وينقد ويراجع الحجج من أجل الوصول إلى موقف مشترك يتسم بالرشد والقبول حول قضية ما (Hitchcock 2002, 291) وهناك أوجه إيجابية في هذا المدخل أولها أن الاستعلام يتطلب تسليط الضوء على قضية ما ثم إن الاستعلام ينشط من خلال شيء من الحندي والجدل أو الاختلاف في وجهات النظر، الذي يحتاج بدوره إلى وضوح لرؤيته وصولاً إلى الحل. أما الوجه الثاني الإيجابي في الاستعلام فيتمثل في تمحيصه الحندي بالأدلة والحجج ووجهات النظر به ليس مجرد مشروع لتجميع المعلومات، إنما يتعمص بشكل رئيس التقييم الحندي الذي يتم من خلال المعايير ذات الصلة وثالث الأوجه الإيجابية هو استهدافه للوصول إلى الحكم العقلاي السليم وعندما نقول حكم عقلاي سليم، فإننا لا نعني بذلك أن يكون لهذا الحكم أسبابه فحسب، إنما هو ذلك الحكم الذي يمتلك صاحبه أسباباً أو أدلة تتمتع بمستوى من الجودة والقوة ما يتطابق المعايير الثلاثة لقياس نوعية هذا الحكم ثم إن بناء أو تكوين حكم عقلاي سليم لا يحصر بساطة في تقييم الحجج المردية، إنه يتطلب التقييم

الممارس مع الحجج والآراء المعارضة (Bailin and Battersby 2010)

إن مدخل الاستعلام يركز على كافة الأوجه التي يعالجها من خلال سلسلة من البرامج والقنوات وبمادح المناقشات الخاصة بحقل ما ومن ثم فإن تطبيق الاستعلام على موضوعات مناسبة، يمكن أن يمد في إلقاء الضوء على طريقة توصيف مقرر لتفكير النقدي لمستقله، كما يمكن من إدماجه في تعليم المقررات الدراسية

وهكذا فإن تربية التفكير النقدي تدور حول معالجة القضايا الواقعية المتشابكة ومن ثم فالجوانب المختلطة التي تتضمنها عملية الاستعلام لا يتم تعلمها كمهارات خارج السياق وإنما سياقها هو العمل على الوصول إلى أحكام راشدة حول القضايا المعقدة

تعليم الاستعلام في مقررات مستقلة

متي يمكن تعليم التفكير النقدي في صورة استعلام ضمن مقرر مستقل؟ هنا يقدم كتابا الدرامي العقلانية في الميزان، مدخل استعلامي لتفكير النقدي

"Reason in the Balance: An Inquiry Approach to Critical Thinking"

(Bailin and Battersby 2010) مثالا واحدا، على المدخل الاستعلامي للتفكير النقدي. ويستخدم الكتاب الحوارات الجارية، حول السمات التي تبرز في لمواقف الحقيقة على الأرض، كأطار لمناقشة العناصر المختلفة التي "تتحرك" خلال عملية الاستعلام، بما في ذلك التعرف على السياقات المناسبة، وفهم القضايا المتعارضة و الخروج بحكم، من خلال المقارنة بينها وهذه العنصر يتم استدعاؤها على عجل للاستعلام حول قضايا مثل البيئية (الاعتماد على باب الأرض في الطعام دون غيره) والحد الأدنى للأجور، وحوار تعاطي الماريحونا، وتنظيم التعامل مع الكلاب الخطرة على المجتمع، وتقييم فيلم ما، وإطلاق قبلة هيروشيما، وحوي لجماعات الخطرة في الحديث

ويمكن تطبيق عناصر الاستعلام هذه أيضا في سياق المقررات المتخصصة التي منها العلوم، والعلوم الاجتماعية، والفلسفة، ولصون وهما أيضا قدر كبير من التركيز على سلوكيات العقل اللازمة بشكل جوهري للاستعلام وتشتمل - ضمن أخرى - على السمع الذهني، والرغبة في التصبر على بصيرة، وقبول التناقض، واحترام الطرف الآخر في

النحور - أنها السمات انعطافية التي تشخصها على أنها أمر ضروري لإصدار أحكام سليمة منطقيًا في مسائل الحياة اليومية. مثلث مطبق في قصور التدريس بالمؤسسات التعليمية لأنها السمات الذهبية التي تشخصها على أنها روح الاستعمار

والتي هذه المجموعة من الأسئلة الإرشادية التي تستخدم في تشكيل الاستعلام من خلال النص المعروف

- 1 ما هي الفصية؟
 - 2 ما هي نوعية الادعاءات أو الأحكام التي طالت هذه القضية؟
 - 3 ما هي الأدلة والحجج المناسبة لطرفي المتنازعين؟
 - 4 ما هو السياق الذي جرت فيه الفصية؟
 - 5 كيف لنا أن نقيم من خلال لمقارنه الأدلة والحجج للوصول إلى الحكم الصائب؟
- ويخصص الكتب فصلاً منفصلاً لكل من هذه الأسئلة، بالتوازي مع نمو الطلاب واستيعابهم بكل منها، وينطبقها في واقع ملموس، ومن ثم استبعاد كل واحدة مرة أخرى للمقدم إلى مرحلة جديدة ألا وهي التطبيق على قضايا من اختيارهم ومن خلال هذه العملية فإنّ جواب الاستعلام يتم استيعابها وتحقق كفاءة الطلاب في إجراء مزيد من الاستعلام

وتعيد هذا عرض مقطع من سلسلة من الحوارات جرت بين اثنين من الطلاب أحدهما اسمه "فيل Phil" والآخر اسمها "صوفيا Sophia" حول عقوبة الإعدام ومستخدم المصطلح لدي بين أينديا والحوارات الدائرة إرءاء لإلقاء ضوء أوضح على كل وجه من أوجه الاستعلام

عقوبة الإعدام

كان فيل يقرأ رأياً في صحيفته يعرض فيه قائد شرطه في مدينته أدلته التي ترجح تطبيق عقوبة الإعدام على أحد القتلة

فيل، مرحباً، صوفيا - دعيني أقرأ لك شيئاً مثيراً

"ن على المجتمع التزام أساس ورنس لحماية مواطنيه من التعرض للأذى وإن

أعظم أشكال الإيذاء خطورة هو القتل. ويتضمن حماية المواطنين من القتل، ضمان أن المتهمة، لن يجرؤوا على إعادة ارتكاب هذه الجريمة كما تتضمن ردع الآخرين من ارتكاب إرهاب الروح والألوان والصباغ المكتمل بحماية القانون يعرف من خلال المرور بعدد كبير من التجارب المباشرة في التعامل مع المجرمين، أن الصبغة الوحيدة من العقوبات التي يمكن أن يتحقق من خلالها الهدفين هي الموت جرء للماعل وعقوبة الإعدام ترجمتها حرمان الشخص المرتكب للقتل من الحياة، حتى يتم إنقاذ حياة الأبرياء من الناس، ومن ثم هبها الاحتياط الأمثل في هذه الظروف

فيل. إن ما يقوله، يحمل قدرا من الصواب فالمجتمع في حاجة إلى وسيلة، أيما كانت، لحماية الأبرياء، وأن القسلة قد صيغوا حقوقهم في الحماية لأنهم سلبوا الآخر حقه في الحياة، ولذلك فإن قتلهم لإنقاذ الأبرياء من الدمار يبدو غير قابل للنقاش

صوفيا: صممت لحظة ثم قالت: فين لا تتسرع! إنك تقصر إلى النتائج مره ثانية إنك حتى لم تعرف كيف حدثت القصة

فين: حسنا أين الصحيح فيما يقوله هذا؟

صوفيا: وهكذا أنت تقيم ما قاله دون أن تدقق فيه إذا ما، تتوقع أن يقوله رجل شرطه غير ذلك؟

فيل: حسنا إن لديه خبرة طويلة في التعامل مع الجريمة

صوفيا: لكنك لم تعط أي اعتبار للطرف الآخر إن قائد الشرطة لم يورد، قطعاً أي حجج من تلك التي تعارض عقوبة الإعدام.

فيل: ولكن ماذا عن حججه؟

صوفيا: إنني اعتقد أن هناك الكثير الذي يحتاج إلى معرفته قبل أن يمرر إذا ما كانت حججه قوية. إننا في حاجة إلى مزيد من المعلومات كما أننا في حاجة إلى معرفة بعض الحقائق حول عقوبة الإعدام. إننا في حاجة إلى النظر في كافة الحجج التي يقدمها الطرفان. إننا في حاجة إلى أن أعرف ما نحن في حاجة

إليه هو

صوفيا وقيل: إجراء استعلام

صوفيا والآن جاء وقت الخطوة الأولى، إنها على ما أذكر، أن نكون على دراية
وأصحه بالمصيبة

فيل، جميل إنه الأمر يسر إن القصبة هي ما إذا كنا نقر وجود عقوبة الإعدام
صوفيا: لأي الجرائم؟ لابد أن نكون متعددين، إن بعض الدول تطبق عقوبة
الإعدام على الرب

فيل لا لا أن لا أقر هذا، أن أفكر فقط في حالة القاتل المنعبد

صوفيا: أما سعيه بأن يصريح في ذلك

فيل: حسب رأيي لسؤال ثانٍ ما هو الحكم الذي تسحبه الجريمة

صوفيا: ما دمت تحدث عن "يبي" أو "لا يبي" فإن دى نعتبرها حكم تفسيري.
ومع ذلك فبي، رى أننا جميعا في حاجة أيضا إلى تمحيص بعض الادعاءات في
هذا الصدد مثل هل عقوبة الإعدام تساعد بالفعل في منع الجريمة؟ (Barlin

(and Barrersby 2010 138- 139

ما هي القصبة؟

إن مجرد لشروع في البدء في الاستعلام يحرص علينا كأمر له أهميته الحيوية - أن
نكون على معرفة تامة بالقصبة المطروحة، وما لدفع للاستعلام حولها ومن بين شروط
لمصالح الملائمة للدراسة لتطبيقية هي أن تكون القضية مطروحة بشكل يستدعي
الحاجة للاستعلام الخصب، والحيادي التكوّن، ويتحاشى العموص والفوائد المحارة
والجديبة، ويثير مواضع خلاف الحقيقة

ولعب ملاحظ في الحوار الذي أوردته أن "صوفيا" في ملاحظتها التي اعتبرت فيها أن
المكون لجبري في لقصة هو ما إذا كنا في حاجة إلى الإبقاء على عقوبة الإعدام، إنها
تعد مسألة عامة، لأن لا تبين ما هي الجرائم التي تستحق هذه العقوبة تحديداً؟

ما نوعية الادعاءات أو الأحكام التي طالت القضية

إن من المهم أن يفهم أنواع الأحكام، التي يتطلبها الاستعلام، الذي يقوم بتطبيقه، لأن الأنواع المختلفة منها يتم مساعدتها بأنواع مختلفة أيضاً، من الأدلة والحجج، ومن ثم تقييمها بمعايير مختصة وعلى سبيل المثال، إذا كان الحكم في مجال العلوم مستطلب استخدام المعيار الذي يناسب اجراء الملاحظات، فإن الحكم في مجال الأخلاق سيحتاج النظر فيه إلى لمبادئ الأخلاقية مع أننا نقر بوجود فئة من انواع الأحكام، التي يمكن تقسيمها إلى فئات ثلاث واسعة، حقائقية (يعتمد على الحقائق)، وبمبمية، وتفسيرية

وفي الحوار الذي دار بين "هيل" و"صوفيا" فرأى نحد أهمها بحاجة إلى الاستعلام عن حكم تقديري؟ حول ما إذا كانت عمومه الإعدام يستحق الإبقاء أو الإلغاء، إلا أهمها سيحتاج أيضاً إلى الأحكام الحقائقية حول ما إذا كانت، على سبيل المثال، عقوبة الإعدام قد أدت دوراً حقيقياً في منع وقوع جريمة القتل وعندما نسير معرفة الاستعلام قدما، فإنهما سيحتاجان إلى التعرف على الحاجة إلى الأحكام الأخلاقية، بالنظر إلى الحالات، التي جرى فيها سقي حكم الإعدام، ثم ثبت فيما بعد براءة المتهمين فيها

وهناك مثال ثالث، إذا رغب الطلاب في معالجة قضية التعبير المسيحي، فإنهم سيكونون في حاجة إلى التمييز بين أنواع الأحكام المطلوبة للإجابة على الأسئلة المختصة حول تلك الظاهرة مثل هل التعبير المسيحي شيء إيجابي؟ (إجابة وصفية باستخدام الحقائق) 'هل التعبير المسيحي جاء من تدخل البشر (مبي على حقائق تمثل مسلمات واقعية) ماذا ينبغي علينا أن نفعل (هذه، إذا كان هناك ما يمكن فعله) إزاء التعبير المسيحي؟ (تقديري)

ما هي الأدلة والحجج المناسبة لكلا المتناظرين؟

إن مفتاح إنجاز الاستعلام يكمن في عرض الحجج لجانبى المناظرة أو المناقشة وهذا يتضمن عرض المواقف المختصة حول القضية محل السؤال، والأدلة التي تم استحضارها قبلاً، والحجج التي أعدت دفاعاً عن المواقف المختصة، والاعتراضات التي تصاعدت من هذه المواقف، والامسجابات التي تكوّن، والبدائل التي قدمت كي يتم تمهيدها

وفي المحاورة التي مرت بها؟ كان فيل Phil ميالا إلى العثور على حجة واحدة في صالح عقوبة الإعدام التي قرأ عنها، لكن صوفيا Sophia أدركت الحاجة إلى انتظره إلى الحوار ككل ثم القيام بقميهم الحج لدى الجانبين قبل إصدار الحكم. وفي حوار تال، وبعد إجراء بعض البحث، اكتشفا عددا من الأدلة التي توفرت لدى الجانبين في صالح عقوبة الإعدام (مثل المعوقات، والمعجز، والإجراء، والتكلفة) وعلى انعكس منها على أدلة ركزت على عدم أخلاقية إرهاب الحياة وعدم أخلاقية إعدام الأشخاص الأبرياء، وإصلاح الأخطاء، والعوامل الاجتماعية المتضمنة في حدوث الجريمة ثم بحثا أيضا عن الاعتراضات والإجابات على الحجج المطروحة، إن تكوين الحكم على قضية عقوبة الإعدام ستتطلب في النهاية دراية بهذه القضية الجدلية من كل جوانبها

ما السياق الذي جرت فيه القضية؟

إن التعرف على طبيعته السبق أو البيئة التي تمتع فيها أحداث قضية ما يمكن أن يمدنا بمعلومات قيمة عند إجرائنا للاستعلام. ويرى أن هناك ثلاثة أوجه للسياق ينبغي أخذها في الاعتبار هي ظروف التطبيق، والخلفية التاريخية للحوار حول القضية المطروحة، والبيئة الفكرية والاجتماعية والسياسية والثقافية الخاصة بها

ونعني بظروف التطبيق، الكمية التي تسير عليها الأمور حالياً، بالمسبة لمثل قضيتنا المطروحة ذلك أن فهم القواعد والأعراف التي تحكم حركته المجتمع، توفر لنا المعلومات الضرورية، لبناء أحكام راشدة وعلى سبيل المثال فمن على الطلاب إذا أرادوا تكوين ذلك النوع من الأحكام، حول المطالبة برفع الحد الأدنى للأجور أن يخططوا علما بالتشريعات ذات العلاقة، وأن يعرفوا تاريخ آخر زيادة ثم إقرارها، وأثر التصخم على الأجور وتكلفة المعيشة وما إلى ذلك.

أما الخلفية التاريخية للحوار حول القضية، فيشير إلى ما سبق من مناقشات أو ماضيات أو الفكر الرصين الذي أوصلنا إلى ما نسلكه الآن، أو يبحث فيه حول القضية المذكورة فعندما يكون عندنا اطلاع على ما مرت به القضية من حوارات ووجهات نظر، فإن ذلك يساعدنا، وفي بعض الحالات نكون المساعدة جوهريّة - على فهم العناصر

موضع النقاش، وكذلك فهم الموقف المحتمل الذي تسعى إلى بطل المبول كما تعتبر المعرفة بالخلفية التاريخية لوجهات النظر ذات أهمية للوقوف على الدليل أو الحجة ذات النظم

إن استيعاب السياقات الفكرية، والسياسية، والتاريخية، والاجتماعية، التي يقع القضية في إطارها أمر مهم، حيث أنه يقدم لنا المساعدة على فهم وتفسير الحجج كما يمكن أن يكشف لنا عن الافتراضات (أو المسلمات) التي يقف وراء الحجج والأحكام، مما يوفر لنا القدرة على تقييمها حد مثلا الأحكام التي يتم منها لتقريب تعاطي الماريجون في أمريكا الشمالية فهي سبجد أنه من المهم قراءة السياق التاريخي والاجتماعي لحظر تعاطي الماريجون، والأخذ في الاعتبار ما بطل حقيقة من جهد هائل من جانب الحكومة والشرطة، في البحث عن سبل منع تعاطي هذا المخدر

وفي حوار بال "لصوفيا" و "فيل"، فإنهما عندما قاما بالبحث في هذه العناصر فيما يتعلق بالجدل حول عمومية الإعدام، اكتشفا أن العناصر على أرض الواقع في نطاق مجتمعات المحلى (أنه لا وجود لعقوبة الإعدام) وأن الحال على ذلك في بقية دول العالم وإن هناك اتجاهات عامة لإبطالها كذلك ما تثيره تطبيقات هذه الحقائق من جدل، وما تتجشمه من عبء إثبات صوابها (في مواجهة معارضي الإجراءات المنبئة حاليا)

وعند النظر في تاريخ الجدل القائم حول القضية، نجد أن بعض الحجج المبدئية المؤيدة لعمومية الإعدام طرأ عليها تحول من العقاب إلى الإصلاح، وفي ضوء عدم وجود بيانات يعول عليها حول أثر العقاب وفي ضوء البطلان إلى المناخ الفكري والاجتماعي والسياسي، والتاريخي المعاصر، فإنهم يعترفون بأن المواقف المؤيدة والمعارضة لعقوبة الإعدام تتجه نحو التماشي مع المناخ الحالي، ومع الآراء المختلطة على نطاق العالم، وهو الأمر الذي يحدث مع قضايا مثل الخلاف بين التقليديين والتحديثيين في المجتمع وبين أنصار المسؤولية الفردية من جانب وأنصار المسؤولية الاجتماعية من جانب آخر، وكذلك حول النظام الاجتماعي ككل

كيف لنا ان نقيم. من خلال المقارنة. الأدلة. والحجج المختلفة للوصول إلى الحكم الصائب؟

وليت طرق الوصول إلى الاحكام الصائبة

1 نقيم الحجج الدنية إذا كان محور الاستعلام. هو تقييم وجهات النظر والحجج للوصول إلى الحكم الصائب فإن جانباً حاسماً منها. يتمثل في تقييم الإنسان مدحج الذي يصرح به هو. ي ادء نقيم دني) وهنا يأتي دور المعايير المعروفة لتقييم الحجج إن تطبق نقيم الأول وهذه دو مبني للحجج. لإزاحة الريب والأخطاء من مسارها المنطقي يعتبر الخطوة الأولى د ب الأهمية ونحتاج المقولات أو الادعاءات المتصلة إلى التقييم من خلال المعايير الثلاثة - أما الحقائق المطروحة فيتم تقييمها بالنظر في الأدلة التي تفسد لها. وكذلك في مصداقية المصادر واسناب استقيم من خلال وزن أو تصدير المنطوق.

وعندما قام كل من فيل وصوفيا بتقييم مبني لحوار فرعي. فقد واجها الأدلة الزائفة و "الحكاوي" والإحساس الرند بالملطة. وأيضاً بعض البحر امدى قد يهم فيما يعرضه رجال الشرطة من الحجج ومهم يكن من أمر فقد أدركا في هاية الأمر حقيقة وجود ريب يفسد صلاحية لطروحات التي يدافع عنها الرجل. فماداً يعني دد؟ يعني ان عليهما ان يمتصيا في تقييم مختلف الادعاءات

أما بالنسبة للحقائق المدعاة. فهما قاما بدراسة طويلة. فحصة ثبت لديهم بعدها. هناك تماقايير البحوث على أن عقوبة الإعدام لم تنجح في ان يكون كايحاً لجريمه لقل. واكنشما كذلك أن دعم ان هذه العقوبة. أقل تكلفة من السجن مدى الحياة. رغم باطل ودب بالنظر إلى الحجج الأخلاقية. وقد بوصلا الا ان هبال رعية 'حلاقيه موانيه في حموي لدانة وراء استبعاد الإعدام و تردد هذه الرعية بدرجة لافته في حال إعدام أسس أيرء. تترجم في حجة قوية ضد بقاء هذه العقوبة

2 التقييم المعارب لأشأ أن نقيم الحجج الدائنية أمر ضروري ولكنه بصمه عامة لا يستطيع لوحده ان يكون الحكم الصائب للوصول إلى هذا الحكم الصائب لابد من إجراء تقييم مقارن بين الحجج كي يمكننا تحديد وزن كل منها من خلال المنطوق

الكلبي للقضية، ثم الربط بين التقييمات المختمة وصولاً إلى الحكم النهائي وتخصيص هذه العملية ورن الاعتبارات المتنوعة، التي ظهرت للبيان معا

وفي ختام حوارهم حول عقوبة الإعدام قامت "صوفيا" و "فيل" بتدقيق تقييمهم للحجج المتنوعة، وتقدير ورن كل منها في ضوء القوة البسيطة التي تتمتع بها وإيه من مطور الحجج المؤيدة للعقوبة، فليس هناك ما يؤيد وجود عوائق أو متطلبات مالية، ومن الممكن الوصول لرؤيتهم هذه إلى الحد الأدنى بوسائل أحف شدة من تقديم الجاني إلى الموت. إن ذلك يتسم بقصر من المشروعية الأخلاقية للحجج العقابية من مطور الرغبة في تحقيق العدالة، كما أن ذلك يمكن الوصول إليه من خلال عقوبة السجن. أما عن مطور الحجج المضادة، فإنها يصلان إلى نتيجة مؤداها أن المخاطرة بوجود حالات يقتل فيها أبراء [من خلال حكم الإعدام عليهم بطريق الخطأ] فإنه بعد حجة قوية جدا تعلق على عداها من الحجج العقابية، وبخاصة إذا وجدت هناك بدائل أقل تعقيدا، من الساحة الأخلاقية فما هو الحال مع أنصار عقوبة الإعدام؟ إن رؤيتهم تتمثل في استبعاد هذه العقوبة، وأن ذلك ما يدعمه الاتجاه العالمي الواضح نحو إلغاء العقوبة، مما يضع عبئاً ثقيلاً على المصبرين لبقائها

الاستعلام في مجالات متخصصة

في اعتقادنا أنه طالما كان هدفا، هو غرس مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب في السياقات أو البيئات التي سيعيشونها، فإنه سيصبح من المهم التركيز على المحتوى المعرفي للمقررات، وعلى المعايير الخاصة بحقول كالعلوم والعلوم الاجتماعية والملمسة والفنون. ومن ثم فإنه بالإضافة إلى قضايا مثل عقوبة الإعدام، فإن كتابنا يركز على موضوعات تتطلب معرفة بخطوات ومعايير مقرر معين، مثل: تعدد الروايات (فلسفة) وتأثيرات فيديوهات على الألعاب العبيمة (علوم اجتماعية)، وتفسيرات عمل هي ما (فنون)، وبعض الأمثلة التاريخية للاستعلام في علم الأرض (الجيولوجيا)، وعلم الأوبئة، ونظرية التطور (العلوم الطبيعية) وتعطي هذه النوعية من الاستعلام أمثلة لأمرين. أولهما نوعية الأمثلة الإرشادية، والمعايير العامة التي تطبق في مجالات مختلفة، وثانيهما وضع المعيير الخاصة بكل تخصص موضوعي (محتوى المقررات التي يتضمنها المنهج الدراسي).

دمج الاستعلام في تعليم المجالات المتخصصة

يمكن مدخل الاستعلام ان يمتد بفتح لهرس مهارات التفكير النقدي في المقررات المتخصصة بنبر من مع لتعطيه لماسبة لمحتوى المقرر في حصة الموضوعي ويبعد تحصيل فهم الاستعلام في بسليط الضوء على الخريطة الشاملة للاستعلام وعناصره المختلفة كما يساعد ايضا في توصيح كيف تسوعب هذه الخريضة او البنية وعناصرها في مقرر متخصص ويلقي مدخل الاستعلام ايضا للضوء على المفاهيم المتخصصة، ولصيح بسطقية والحدج والمعايير العالبة الاستخدام في حقل بعينه وبصحب "نوسيش" Noshch بان بوجه تفكير الطالب إلى التفكير على لهما لمعمق للمفاهيم البريسة في حقل ما، مما يتو في إلى حد كبير مع مدخل الاستعلام (N Noshch 2012) وعلى المبرين [في دي مسوى] في استخدامهم مدخل الاستعلام ان يكونوا على دراية نامة بالاهداف البعيدة لتعليم في مقرر ما، وبالك مر مهم، وبخاصة عند تريس للمراتب سقديمية أو العامة والتي لا سمح للطلاب بأن يخصوصوا كثيرا في الحقل الذي يجري دراسته ومن المسم به أن الاهداف الخاصة بمقرر ما لن تصبر على انخراط الطالب في الموضوع وترويه بمدخل محكم للمحتوى الخاص به، وبما أيضا لتشجيع الطلاب على استخدام الطرق والمعلومات التي يطرحها المقرر من أجل صاعة قرارات ثافية ومسطفية باعبارهم وشخصيا، وموظين أصحاب مه، وظالم أن لهدف لجوهري لمقرر ما، وبخاصة تلك التي تعد بقديمية، هو أن يمدد امام الطلاب الارضية الدراسية، بربوئهم بأسميات لتعبير، أو تسحبهم على استنباء حظ وافر من المعلومات احفائية حية في دهاهم، لانه سيكون من الصعب عليهم بدونها ان يجدها لوف و انطاقة لتعليم كيفية الاستعلام، أو فهم ما يحدث من ماضرات او محتاجات داخل المقرر و إذا كان لمخرجات أو لسبح الاوليه متضمنه لهما انقصاي والمقولات أو امراعم التي ترد في المقرر، والقدرة على تكوّن الأحكام الحكيمه اراءها باستخدام المعايير الخاصة بمحتوى ذلك المقرر فبه يمكن توظيف مدخل الاستعلام لاعم بعدم ذلك لمحتوى من جانب وتسمية قدر ب وسلوكيات لدهن لتي تحقق لوصول إلى الأحكام نقلاية لسيمية من جانب آخر وعلى سليل امثال هين الطلاب الذين يدرسون ممرراً

حول البيئة يمكن أن يطلب منهم أن يقيموا القوابس لمنظمة للإسكان وهذا سيتعلم الطلاب من خلال انشغالهم بالإجابة على هذا الاستعلام، ليس فقط المفاهيم البيئية الضرورية في تنمية العادات والحفاظ عليها، وبما في موازنة ذلك سيتعمقون أيضا كيف يتدمجون في كيفية تكوين الأحكام الصحيحة حول القضية المطروحة

ولتوضيح الكيفية التي يتم بها ادماج مدخل الاستعلام في التعلم الذي يسيظمه المنهج الدراسي، سوف نبين الطريقة التي يتم بها الاستعانة من الأسئلة الإرشادية في معالجة قضية قطع الأشجار وإدراجه، العباب.

ما هي القضية؟

لكي ينبع الطلاب الاستعلام عن هذه القضية فإنهم يحتاجون في المقام الأول إلى أن يكونوا على علم كامل بالقضية أو بمحوى السؤال، وسيكونون أيضا في حاجة إلى معرفه إذا ما كان السؤال، يدور حول انقوع المنظمة للإسكان على المدى الطويل ؟ أو إذا ما كان يدور حول حماية المنظمة البيئية للمحافظة على الحيوانات

ما هي نوعية الادعاءات أو الأحكام المتضمنة في القضية؟

إن المهم بالنسبة لهذا الاستعلام هو التمييز بين المراع والمأكام المعترف بها حول قيمة العادات، والأفكار العلمية والعملية، حول نتائج قطع الأشجار على الصيد وعلى صحة المنظمة البيئية ولعل فكره صحة المنظمة البيئية، من الأمثلة الحية على واحد من المفاهيم التي يحتاج الطلاب إلى لفماسها في محاولتهم لاستخراج أسئلة قيمة، و كذلك أسئلة مسببة على حقائق "فالصحة" مفهوم مركب يشتمل على المعايير والحقائق لصحية والمعرفة التامة حول القضية باعتبارها تحديا فكريا

ما هي الأدلة والعجج المناسبة لطرفي المناظرة

تتسم قصايا البيئة في أغلب الحالات بصيبيها من التحير، وكثرة وجهات النظر، ناهيك عن الأهمية الملحوظة لما يدور حولها من مناقشات في الوصول إلى أحكام عقلانية ومن هنا فإنه يسعى أن يكون لدى الطلاب معرفة بالمفاهيم ذات العلاقة كي يستطيعوا

تطبيق فهمهم للمبج العلمي على تلك القضايا، ومن ثم يقيموا ما يدور من حوار أو جدل وفضلاً عن ذلك سيحتاج لطلاب إلى فهم الضغوط الاقتصادية التي تأخذ جانباً في هذا الحوار، وكذلك للإجابة على الأسئلة المطوية حول أمثال القضية المطروحة

ما هو السياق الذي تدور في نطاقه القضية؟

إن لدينا عدد من السبل التي يمكن أن نترك من خلالها أهمية دراسة تاريخ الجدل حول قضية البيئة، حتى ينسب لنا الوصول إلى أحكام صائبة وإن أحد الأمثلة المشهورة على نطاق واسع، تلك التي دارت حول إزالة الغابات. دت الأشجار التي شاخ عمرها في الولايات المتحدة ما يسمى بقضية البومة المبقعة؛ لأن الموطن الأصلي لبومة المنقطة هو الغابات المعمرة النباتات وأن هناك قابوياً في الولايات المتحدة يحرص الماعل (قاطع الأشجار) لبقوة المالية الشديدة، وأن الحفاظ على البومة يعني معاربات شاسعة من الغابات المعمرة من التعدي عليها بالإزالة وإذا كان المرء ليس لديه هذه الخلفية، فإن المناقشة الدائرة حول استراتيجيات الحفاظ على البوم (بما في ذلك الأنواع المعرضة للانقراض) سوف تكون غير مبهومة إنها تبدو في الظاهر تدور حول البوم، في حين أنها تدور بالفعل حول الغابات المعمرة

ومن الأهمية أيضاً بمكان أن تكون لدينا قراءة لتاريخ القضية الجدلية، حتى نقدر حجم مسؤولية البرهنة على وجه القضية، وفي أي لحظة من المسار التاريخي في معظم المجالات- سجد نظريات، أو مقولات حقائقية تحل بتوافق واسع، فإذا أخذنا بالتعليم المطلق، فمن هنا تطلع علينا وجهات النظر الخاطئة وعلى أي إنسان يريد أن يستبعد هذه الرؤى لابد أن يتحمل مسؤولية البرهنة على ذلك، مما يقتضي الرجوع مباشرة إلى التعليمات الخاصة بقضية إزالة الغابات، لتكون عصباً مهماً من أوجه الاستعلام والنظر إلى أن الحفاظ على البيئة مجال جديد نسبياً، فإن هذا التقصي، على وجه خاص، يمثل تحدياً ينبغي مواجهته؛ ذلك أن كثيراً من الطلاب المستجدين يتبنون الرؤية الخاطئة التي تعلموها أثناء نشأتهم لمراسية، وربما من خلال تجاربهم الخاصة ومن الممتع أن توجه الدعوة إلى لطلاب أن يعملوا فكرهم إزاء السؤال عن

يتحمل مسؤولية البرهنة، وأن يقدروا ما إذا كان موقفهم لحال صواباً و خطأً فإذ تبيين الخطأ فحري بهم أن يمتلكوا هصينة اجتنابه

كيف لنا أن نقيم - من خلال المقارنة - الدلائل والحجج لبلوغ الاحكام الرشيدة؟
على الرغم من أن القواعد المنظمة لمقطع الأشجار سطوي على العديد من الأسئلة الخاصة بالعلاقات بين الكائنات الحية وبينتها، وإنما تتضمن أيضا جوابا اقتصادية وأخرى أخلاقية فإسا هنا أسام سؤال فحوه. كيف نوارب بين المكاسب الاقتصادية الآنية في مقبل الحفاظ على - المدى الطويل - على العلاقة بين الكائنات الحية وبينتها؟ والحقيقة أنه لا توجد إجابة سهلة على هذا السؤال. ولكن لا شئ أن بحث هذه القضايا، ومحاولة إيجاد صيغة نوارب بين القيم والمصالح المتصارعة، شرط ضروري للوصول إلى حكم معمم بالمعلومات، ومن ثم حكم رشيد

وليس المثال السابق الا واحداً من الأمثلة التي تبيين كيف يمكن استخدام الاستعلام في تعلم المقررات، وفي حالتنا هذه فإسا في إطار قضية متشابهة الارتباطات، وذات أسام علي واصح ولا بد لنا أن يؤكد أن هذا المدح يمكن أن يحتاجه في أي مجال نعيشه في لواقع من مجال العلوم الاجتماعية (فقضية هل نسمح للأطفال بأن يشهدوا ألعاب العنف من خلال الفيديوها، أم لا من القضايا الحية التي تواجه المجتمع) وفي مجال الفنون (هل نعد مبوله داتشا (Duchamp's urinal) ف حميميا؟ وفي مجال الفلسفة (هل تعدد الزوجات مشروع قانونياً) (Bailin and Battersby 2010)

غرس الاستعلام في المقررات

هناك بعض الاستراتيجيات العامة التي يمكن تطبيقها في كل مجالات الدراسة كي نغرس الاستعلام في مقررات المنهج الدراسي. وهدفنا من ذلك هو أن نعي فيها أكثر لكيفية ممارسة الاستعلام في مجالات بعينها كالمثال الوحيد الذي أوردناه على نطاق واسع، بنفس الهدف، أي الوصول إلى الحكم المنطقي السليم، والأمثلة الإرشادية العامة، وبعضها من المعايير والمفاهيم المشتركة،، وأيضاً نفس السلوكيات الذهنية العامة (على سبيل المثال التمتع الذهني والتفكير المجرد، والالتزام بالمنطق واكتساب

الاتجاه الإيجابي نحو طرح الاستعلام، (Bailin and Battersby 2010)

ولعل واحد من اسلوكتيات ذهنية التي تمثل القلب بالنسبة للاستعلام في كل مناحي الحياة، هي الميل المأصل لدي الإلتزام لتقدير وجهات النظر والنظريات البديلة (من قبل الآخرين) ولتتمية هذا المسوك الذهني، فإنه يمكن أن يطلب من أبنائنا أن يتسوا الدفاع عن النظريات المصادة التي لا يهتقون معها، وأن يحاولوا التوصل إلى الاستنتاجات الحكيمة بالرغم من التصارب بين الأدلة، والتصارب أيضا بين النظريات إنها غالبا ما تكون تجربة تصويرية يتروود بها الطلاب ليدرکوا مدى مقاومهم لأدلة وحجج النظرية التي لديهم اعتراض مسبق عليها وهذا فإن لديها مفاهيم رئيسة (مفتاحية) تستخدم، على نطاق واسع، وفي كثير من المجالات (مثل المفاهيم المستعملة بكثرة في العلوم ومنها لتعبير بين الارتباط Correlation والتمية (السببية) Causation، ومشكلة العثور على البيانات الموثوق بها، والسؤال الذي يطرح حول القابلية أو الصلاحية للتجريب، ومشكلة الإصرار على التحيز) إنه يمكن لهذه المفاهيم التي تشارك الحقول العلمية في استخدامها بكثرة، أن ترومّح في أي مجال، ولا أدل على ذلك من أن أي تحليل لموضوعات أدبية أو فنية، يظهر قدرة أفضل على التفسير عند النظر إلى وجهات النظر أو لبدائن التي يعرضها الآخرون.

ولعل لموقف الأمثل لتعلم الاستعلام، من خلال المقررات الدراسية، هو ذلك الذي يكون فيه مربو الاستعلام على دراية بالكيفية التي تستخدمها هيئة التدريس في إكساب الطلاب المفاهيم الأساسية (المفتاحية) للاستعلام والتفكير النقدي حتى يمكن استلهاها في عرس هذه المفاهيم في كل المقررات الأخرى ولا سكر أن هذا يدخل في كبار الأمن، ومع ذلك فإنه عندما تصبور ما يعرض من تفاصيل حول البدائل، وإيلاء وزن بوجهات النظر المعارضة، والوصول إلى نتائج حكيمة، نجد أن ذلك يمكن تطبيقه بشكل مرض عبر طيف من الموضوعات أو المقررات، التي يمكن التخطيط لها بالتوازي بالع البع بين مربي (معلمي) المقررات ومربي (معلمي) التفكير النقدي ومن المفيد أن يستمتي الطلاب، حول هذا ما كانوا قد استوعبوا أن المداخل التقييمية والحوارات بالحجج في تعلم الاستعلام، كانت شبيهة بمداخل (المعالجات) المستخدمة في المقررات الأخرى.

ونظراً لأن كثيراً من مشاكل الحياة اليومية تتطلب استعلامات في مجالات متعددة الارتباطات، وكذلك المقررات التي تجمع بين أكثر من تخصص، فإن هناك وفرة من الموضوعات ولقصاها يمكن أن تحظى بمتعة حقيقية من جانب الطلاب ومن ثم يمكن استخد منها لتوضيح كيف يمكن تطبيق بعض المعايير النقدية المناسبة من خلال المقررات

خاتمة

إساعتمد أن المدخل الاستعلامي لتعليم الحاجة أو السيطرة والاستدلال، أمر ينبغي التوصية باتباعه لأسباب عديدة لعل في مقدمتها أنه يوسع دائرة الاهتمام، حيث يسلط من تقييم الحجج الدائية للشخص، إلى إصدار أحكام صائبة به بهدف إلى عرض التفكير النقدي الذي يأخذ مكانه في السياقات الواقعية التي تشهد الاختلاف والتمارض

وهذا التحول في الاهتمام يدفع بالجواب الجدلي والبيئي للمساورة التي تعتبر مركز بلورة الأحكام الصائبة إلى المقدمة، وفتح المدخل الاستعلامي مساحة لاستيعاب معايير المقررات، ومادج المساورة عند معالجة قضايا الحياة اليومية وتعد المعرفة بهذه الأشياء ذات ضرورة لبلورة الأحكام، في ضوء قصاي عالم اليوم التي تحمل بالتعقيد

وهناك أيضاً مكاسب تتحقق من المدخل القائم على الاستعلام ذلك أن الحاجة إلى بحث نشط عن المعلومات والأدلة لص قضية أو لمر يمكن لسلوكيات الذهبية مثل حب الاطلاع على الأفكار، والبحث عن الحقيقة، ومعرفة الفرد بدته، والمثابرة على أعمال التمكير وفصلا عن ذلك، فإن من المرجح بدرجة ملحوظة أن يتم - من خلال هذا المدخل - تشجيع التمتع الذهني، والإنصاف (أو العدالة) ومروية الاجراء ذلك أن الاستعلام هنا يتم من خلال تقييم القصاي المتضاربة، بدلا من الاقتصار تحديدا على حجج الفرد أو الطالب (Barlin and Batterspy 2009)

وبالنسبة لتعلم الاستعلام في سياق المقررات، فإن المدخل الاستعلامي يحتص بتنمية التركيز الواضح على الاستدلال والحوار بالحجج النابعين من محتوى المقرر الدراسي، وهذا يجعل الاستدلال العملي جزءا لا يتجزأ من الكيفية التي يتم بها تعلم المقررات

إن نسلط الضوء على جواب الحوار بالحجج الذي تصمصمه مقررات معبفه، يوهز بطلاب أدوات التفكير الجهد في مصمون هذه المقررات، والنظر في القصاها التي تستدعي فهم ذلك المصمون وعندما يعملون ذلك فإنه يتضح لديهم. الأربط بين الاستعلام ضمن المقررات، وفي الدائرة الأوسع خارجها، ومن ثم يمكنهم لرصد التفكير المنطقي وحوار الحجج في أي مقرر. لا علي أنهما نشاطين معزولين، وإنما علي أنهما مرتبطان بالممارسات النقدية في البحث، والاكتشاف والابتكار

إن الهدف الأساس لتعغيرنا لمدخل الاستعلام، في وقتنا هذا، تابع من التجربة الشخصية لقد قمنا باستخدام هذا المدخل لسنوات عديدة. في كل من مقررات التفكير النقدي في المرحلة لجامعة الأولى، وفي برنامج الماجستير في التربية للمعلمين أثناء الخدمة، وكاتب، لنتائج مشفرة للعاه، من منظور قدرة الطلاب على الاستعلام العقلاني السليم. وقام (Hitchcock, 2013) بجمع بيانات عن أكثر من 400 طالب عبر ثلاث فترات زمنية استخدم فيها الفكر العقلاني [لدى الطلاب] في الميزان Reason in the Balance وتوصل إلى أنه رغم الأداء المتدني للطلاب، بالمقارنة بطلاب سابمين مروا بنص النوع من أسئلة الامتحانات متعددة الاختيارات واختبارات تحليل وتقييم المهارات الدقيقة للمحاجة أو الحوار بالحجج، فإنهم أظهرت تحسنا في بيود اختيار قدراتهم على التعرف على الأمثلة المضادة للتعميم (في الأحكام)، والحكم على مصداقية مصدر المعلومات، وتحليل وتقييم الحجج العممية وشملت مقارنة الأداء عمليات مثل إظهار المسملمات المتقدمة، وتقييم الحجج الضرورية، والحكم على صلاحية المنطق الصوري، ورصد الربط ومع ذلك فإن الامتحانات المتعددة الاختيارات لم تستطع قياس قدرة الطلاب على القيام بإجراءات استعلامية تحقق الوصول إلى الأحكام الصائبة إن من الأهمية بمكان، إجراء تقييم منهجي للنهج الاستعلامي، وبخاصة بالعممية للمدى الذي يمكن أن يصل إليه في مساعدة بدورة الحجج العقلانية الصائبة وهو موضوع مهم يحتاج إلى مزيد من البحث

المصادر

- Bailin, S. and Battersby, M. 2009 "Inquiry: A Dialectical Approach to Teaching Critical Thinking." In *Argument Cultures*, edited by Hans V. Hansen, Christopher W. Tindale, J. Anthony Blair, and Ralph H. Johnson. Windsor, ON: OSSA.
- Bailin, S. and Battersby, M. 2010. *Reason in the Balance: An Inquiry Approach to Critical Thinking*. Whitby, ON: McGraw-Hill Ryerson.
- Blair, J. A. and Johnson, R. H. 1987 "Argumentation as Dialectical." *Argumentation* 1 (1): 41-56.
- Ferraro, P. J. and Taylor, L. O. 2005. "Do Economists Recognize an Opportunity Cost When They See One? A Dismal Performance from the Dismal Science." *Contributions to Economic Analysis and Policy* 4 (1): Article 7.
- Hamby, B. 2013. "Libri Ad Nauseam. The Critical Thinking Textbook Glut." *Paideusis* 21 (1): 39-45.
- Hestenes, D., Wells, M. and Swackhamer, G. 1992 "Force Concept Inventory." *The Physics Teacher* 30: 141-158.
- Hitchcock, D. 2002. "The Practice of Argumentative Discussion." *Argumentation* 6 (3): 287-298.
- Hitchcock, D. 2013. "Review of Reason in the Balance: An Inquiry Approach to Critical Thinking." *Cogency* 5 (2): 193-202.
- Johnson, R. H. 2000. *Manifest Rationality: A Pragmatic Theory of Argument*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Johnson, R. H. 2003. "The Dialectical Tier Revisited." In *Anyone Who Has a View: Theoretical Contributions to the Study of Argumentation*, edited by Frans H. van Eemeren. Dordrecht: Kluwer 41-53.
- Johnson, R. H. 2007. "Anticipating Objections as a Way of Coping with Dissensus." In *Conference: Dissensus and the Search for Common Ground*, edited by Hans V. Hansen, Christopher W. Tindale, J. Anthony Blair, and Ralph H. Johnson. Windsor, ON: OSSA 1-16.
- Jungwirth, E. 1987 "Avoidance of Logical Fallacies. A Neglected Aspect of Science Education and Science Teacher Education." *Research in Science and Technology Education* 5 (1): 43-58.
- Kuhn, D. 1991. *The Skills of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M. 1991. *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moore, B., and Parker, R. 2012. *Critical Thinking*. (tenth edition). New York: McGraw-Hill.
- Nosich, G. 2012. *Learning to Think Things Through. A Guide to Critical Thinking across the Curriculum*. Tomales, CA: Foundations for Critical Thinking.

- Paul, R. 1990 *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Edited by A. J. A. Binker. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- Siegel, H. 1988 *Educating Reason. Rationality, Critical Thinking, and Education*. New York: Routledge.
- Siegel, H. 1997 *Rationality Redeemed? Further Dialogues on an Educational Ideal*. New York: Routledge.
- Vaughn, L., and MacDonald, C. 2012 *The Power of Critical Thinking* (second Canadian edition). Don Mills, ON: Oxford University Press.
- Waller, B. 2011 *Critical Thinking: Consider the Verdict*. (sixth edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

الفصل الثامن

العلاقة بين المناظرات وبين التفكير النقدي

ستيفن م. لانو
Stephen M. Llano

كيف تتخيل مهبة التفكير النقدي؟ إذا بحثنا سريعا في الإنترنت فإننا نجد عددا كبيرا من الأنشطة والمهام الدراسية، التي تعالج التفكير النقدي بأعباءه مهارية وتعد مهبة مهارات التفكير النقدي، كي تتحول إلى نشاط مستديم في الحياة اليومية أفضل الأنشطة ولماذا حل التي تبدأ بها اللقاء مع الطلاب وتقديم المادة الدراسية لهم.

ورد كان مارشال جريجوري Marshal Gregory يتحدث عن الصعوبات التي تواجه تعليم الشعر البريطاني لطلاب المرحلة الجامعية الأولى - فإن الموقف مشابه كثيرا بالنسبة للتفكير النقدي - فهو أقرب إلى الوهم، بعيد عن الصعوبة، إذ يصعب على الطلاب أن يروا قيمة لشيء، عليهم أن يفعلوه خارج ما يرضي المدرس. وقد تخس مدرس "جريجوري" للموضوع المنصم بالصعوبة، عندما أعاد ببيرة القصيدة، لتثور حول الوهم والعيات. إن الطلاب لا يقبلون على التعليم لأهم مدرسون المحتوى المحيبي لسيما، وهم بعيدون عن فهم كيف يكون تعلمهم - في هذا العالم - اكتسابا لمهارات إدراكية وفكرية، تلازمهم طويلا بعد انتهاء المقرر الدراسي وضيانه ويوجر جريجوري القضية في أن المسج الدراسي ليس غاية في ذاته (Gregory 2005: 97) إن من السهل علينا كمعلمين لكثير من الموضوعات، بما فيها التفكير النقدي، أن نمنى أن الوسائل وجدت لتحقيق العيات ويأتي ذلك من عاطفتنا الجياشة نحو التفكير النقدي، ثم نسي في لعالب من الأوقات، أن الطلاب يحتاجون إلى الارتباط بالمادة الدراسية كي

يطبقوها في حياتهم بعد الانتهاء من فصول الدراسة وعن نفسي فإني معنيّ بأننا طالما تمسكنا بالمناظرة وسيلة لتعليم التفكير النقدي، فإننا نضع في مصر المشكلة التي أشار إليها حريجوري إذ قد نستخدمها كأداة اعتبار للتفكير النقدي فيما مضى، بدلاً من استخدامها لدراسة كيف يمكن التفكير النقدي في الممارسة والتطبيق وهذا هو الفصل اقتراحاً بأن نعتبر المناظرة وسيلة لتعليم التفكير النقدي نفسه وليس باعتبارها مجرد أداة تقييم له وهذا ينبع من اعتقادي أن لنظر إلى المناظرة بهذا المنهج يمكن أن يساعد الطلاب على رؤية التفكير النقدي كمجموعة من الممارسات في صلب ثقافة المرء، بدلاً من أن يكون مهارة خاصة بهيئة في مواقف معينة فقط.

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو لماذا انظر إلى المناظرة على أنها "مسهج" وإحتي على هذا السؤال تكمن في أن المناظرة تنطلي تفكير يقصد وثاقها في سياق معين، للوصول إلى عقول الآخرين - 'ي المستقبلين'؟

فالمناظرة تنطلي أن يكون التفكير مركزاً مترابطاً ظاهراً للعين وفي أغلب الأحيان متزامناً، حيث تكون الاستجابة العقلية رداً فورياً على منطوق الآخر فالمناظرة مساحة تدريب جيدة على الاستحصار اللحظي للتفكير الثقافي والرمزاني لمختلفة المستقبلين - والمستقبلين (و الجمهور) هم لعامل الحسم وحرير المناظرة الطلاب على احتيارات صعبة من خلال قليل من الحقائق، اليقينية، في وقت يكاد لا يدرك، ليحظى بمواقفه الجماعات ذات الاهتمام بالقضية المطروحة

فماذا عندما يطور المناظرات حيث يصبح وسيلة لتعليم التفكير النقدي؟

هنا أرجو توضيح أن المناظرات تشجع الطلاب على استيعاب التفكير النقدي كثقافة أكثر من اعتباره مجموعة من المهارات وعندما يكون التفكير ثقافة، فإنه يصبح منظومة من السلوكيات والعقائد التي يتنظم المرء في أدائها، حتى يكون مشاركاً في أسعاس الإيجابي في المجتمع - ذلك الصاع الذي يمثل مفتاحاً لحياء الإنسان في عايش وتعاون صحيحين إن الممارسة الثقافية بعد شبيهة بدراسة اللغة أو الموسيقى - وهي الأمور التي في ظهريها مهارات هنية، لكنها تعرض دائها في معظم الأحوال على أنها جزء من حياة

الإنسان، وموجد روابط بين ممارستها وبين جوبس الجياه الدنيا والصكرة القائمة على قيام الحلال بالانخراط في المظاهرات بدلاً من وسائل لتدريس التقليدية، تبع من أن التدريب عليها، يساعد الطلاب على عبور العقوة بين تصورهم وتعلمهم للتفكير النقدي وبين حياتهم اليومية التي يعيشونها بالمواقف التي نحتاج التقييم. وعندما يركز على ممارسة التفكير النقدي في السياق العام للدور النقابي لجامعة، فإن ذلك يساعد الطلاب على فهم الأفضل للدور الحيوي للتفكير النقدي في الحياة الاجتماعية

التفكير النقدي ثقافة

هناك تعريفات كثيرة للتفكير النقدي، مبنية في العديد من الكتب والمقالات وأنواع أخرى من المصادر ومع كثرة التعريفات التي ساهمت في استيعاب كافة الخصائص التي يمكن أن تكون ضمن التفكير النقدي في عدد من الجمل، فإننا نصل للدرجة التي قد تفقدنا رؤى العناصر الأهم في هذا النوع من التفكير وهذا يقدم لنا الباعث بيل هوكس be hooks [اسم مستعار] تعريفاً مبسطاً فهو أنه العثور على إجابات للأسئلة النهائية لتصل مستعلم ثم إن استخدام تلك المعرفة تمكّنك من تحديد أي الأمور أهم وحتى يحقق لك ذلك فإن هوكس hooks تقدم لنا عدداً من التجارب والممارسات كل شيء من تول الأسئلة المعروفة جيداً "Five ws" [من، ماذا، أين، متى، لماذا] لي يتعلمها التلاميذ في الولايات المتحدة، كعناصر للكتابة الوصفية descriptive، حتى قاعة المحاضرات في لجامعة -وفي هذه الأخيرة على الأساد أن يؤكد على تفتح ذهنه لاستيعاب حقيقة أنه لا يعرف كل شيء عن موضوع ما واختصاره في تعريف "هوكس" يعبر تعريفاً قيمياً لبعده أفعه وللأسلوب الذي تلزم به انتباهها إلى التفكير النقدي كعملية ملازمة للحياة

وهكذا فإن معالجة التفكير النقدي بهذا الأسلوب يتوق بعض السقطات الكتابية في تصوير التفكير النقدي على أنه معرفة بعض الأمور، وتعميم لتعرف على بعض العمليات أو "حانات" يُعلّم عليها عند قراءة حجج شخص ما ولا أنصوّر أن أحداً يحمس لتدريس التفكير النقدي بهذه الطريقة. وإن ما أظنه هو أن نعالجها مع الموضوع

يجب عنا أهمية التواصل مع الطلاب على أرضية ثابتة عمادها ماهية التفكير النقدي، وماذا يقدم للمجتمع

ومأراه أن التفكير النقدي يكون له معناه إذا اقتنع به الطلاب كوسيلة يستعان بها حيال المواقف التي تحتاج إلى عصف ذهني ويمكن للتفكير النقدي - إذ سمع بما تميزه هوكس hooks فيه من سلامة ومرونة أن يكون له دور، حتى في مور شائعة، كمن الطبخ أو ممارسة اليوجا ودا طبقا للتفكير النقدي في مجالات كالهندسة والرياضيات أو العلوم فإنه يمكن أن يتلاشى من ذهن الطلاب فالتفكير النقدي ينبغي أن يمارس بانتظام بدلا من أن يكون [محموقا] في بعض الأوقات إنه ليس من الأشياء التي نحمل في طياتها الإجابة لصحيفة وإنما يقع ضمن الأمور التي تتطلب حركة قدح ذهنية يومية حتى نجني ثمارها أنه أي التفكير النقدي - يدكري يعلم اللغة ودراسة منتج في مثل طلاقة التعبير

وهذا هو المنصب في أن المناظرة - مئها في ذلك مثل المسابقات التي تعقدتها مستديات جامعتن سويوا - يمكن أن تكون أفضل أنشطة لتفكير النقدي التي يمكن أن يجارها أو يسير على موالها، إذا أردنا تعميم الفائدة على جميع الطلاب فالمناظرة تتم ضمن سياق مُعاش وبقدي وفي - وفي الممارسة التقليدية فإنها كانت ترتبط في الأذهان بالتمكير الواضح وأما كان المشترك في المناظرة، متحدثين أو ضمن جمهور الحضور فإن المناظرة تجد طريقها لاستدعاء تفكيرنا النقدي حول جانبي الموقف و لصحية بهج فريد

فهم كيفية إجراء المناظرة؟

قد ينظر إل المناظرة على أنها ساحة للمناقسة، وربما اخبار للمدره على التفكير النقدي حيث المطلوب عبارات مهرة تنطق، في برهة من الزمن، حول قضية جدلية ثم يجري التصويت عليها لتحديد الفائز والواقع أن المناظرات التي تحدث فيها مسابقات تشبه ذلك كثيرا، لكن ذلك ليس كل ما يقال حول المناظرات

قد يكون إجراء المناظرة في وضع كوضع الفصل الدرامي مثيرا للمشكلات حد مثلاً

هذا الوصف ترصده ديبورا تانين Deborah Tannen حيث راقبت عملاً "حين كان الطلاب مهمكين في مباطرة ساحة" و "مستوى الضوضاء يؤكد لمعلمهم أنهم معطرون في تعلمهم الذاتي" إلا أن جميع ذلك لم يكن مشر بالنسبة لتانين Tannen إذا أن "علية الطلاب كانوا جلوساً صامتين، وربما كانوا مُركزين" وربما كانوا غير مباليين أو حتى مرحجين turned off بالفعل، وأن الطلاب الذين يماقشون لا يعالجون القضايا -التي لا تسحق كل ما يدونه من الخلاف بيرة هادئة، فما بالك بالمضايقات المتشاككة أو المعقدة" إهم لا يمكن هذا، الترف (في الأنه أو الروية) لأن هدفهم هو المور بنتيجة الماظرة ولدت يلجئون إلى أكثر التعبير في جعبتهم عطاظة وإثارة (Tannen 1998, 256) والأمر الخطير هـ أن نستخدم الماظرة دون الطرق إلى التفكير النقدي في القصية المطروحة وخروجاً من ذلك المارق هاني اقترح أن نستخدم الماظرة كوسيلة للتوعية بالتفكير النقدي، كما يحدث مع الطلاب الذين يعرضون لما تجارهم، أو ماتى بعم فكري ما، ثم يطلب إلى كل المشركين في الماظرة سواء كانوا من المستقبين أم من المتحدثين أن يقوموا بتقييمه

ومن خلال هذه الرؤية للماظرة فإن نحتاج إلى التعرف على الخطابة والخطابة بطر إليها في معظم مراحل التاريخ البشري، على أنها مصطلح أقص في الدلالة على الحديث الذي لا أساس له والذي ينتج عنه اعتقادات فاسدة وقبل أن يطلع عليها هـ المصهوم الحديث كان الفائمون على تعليم الخطابة ومهمومها، يتدولونها على أنها من قبل جعل أمور مثل، الحقائق والبشر، والأحدث، قابله للهم في سياق جمهور بعينه إن القراءه وانكتبة التي كان ينظر إلهما باعتبارهما فرعين لأب أكبر، أعني من الخطابة، هما اللدان بركر عليهما، في أيامنا هذه، كوسيلة لتعلم من آخر عملياً، ألا وهو التفكير النقدي ويعرى إلى أرسطو قوله إن الخطابة كانت لمن الذي يحيط بكل ما يمكن من وسائل الإقناع في موقف معين (Anstole 1984) وقد دفع ذلك بعض الباحثين في الخطابة - بقطبة نقدية - إلى تبني فكرة أن الخطابة تشمل ما يمكن أن يعتبر ضمن مجالات التفكير النقدي "إن الخطابة تعود إلى فترة بعيدة في أعوار التاريخ، حيث كانت الظروف الملحة وقتها تتطلب التصرف، حتى في ظروف تعامي من شح المعلومات الموثوق بها لاتحاد

القرار الأفضل " (Farrell 1995, 277) وهكذا أيضا يمكننا التعرف على المواقف التي يتجلى فيها دور التفكير النقدي وما يزال النقاش دئرا بين الدارسين لسنوات طويلة حتى الآن، حول ما إذا كانت الخطابة نهجا يمكن استخدامه لبناء وتكوين المفاهيم، ومهم من ذهب، فيما كتب، إلى أن الخطابة يمكن أن تستخدم كمنهج لعرض المهارات والمعارف (Scott 1967) وهي الآن تستخدم كأداة للبحوث على الخط المباشر، حيث يتم تصنيف، وتنظيم وإعداد اللوعرتمات Argonhmic الخاصة بالامتناجات لإقناع الباحثين بحجية المعلومات المعروضة أمامهم (Whitson and Poulakos, 1993) (Johnson 2012). كما نظر إلى الخطابة على أنها، أيضا، أداة هبة وجاء تعريف الخطابة في الكتابات العلمية الحديثة على أنها دراسة التمييز بين البشر، وما يتبع ذلك من هروق فرعية تابعة من كل تصرف يقومون به (Bruke 1968, 23)

ويوفر الحوار بالحجج من المنظور الخطابي فرصة للطلاب لتقييم لا يطبق على الآخرين فحسب، وإنما يطبقونه على ما يفعلونه هم (أنفسهم) وفي هذه الحالة فإنهم يصطلعون بمهمة بلورة الرسائل messages القابلة للإقناع بخصوص القضايا غير اليقينية، كما يصبحون مسؤولين عن تفهيم هذه الرسائل، عند سماعهم لها، كل مهم للآخر ويمكننا النظر إلى استخدام التفكير النقدي للخطابة على أنه عنصر مخفف على كل من "المجهول" - أي القضية التي يواجهها - و "المعلوم" أي العالم من حولنا والحقائق الماثلة فيه - أو بعبارة جامعة كل ما يواجهه البشر في عملية صنعهم للقرار ومعنى التخفيف هنا هو توفير البدائل - أو مساحة للمناورة - لصانعي القرار، والمناصرين أو ذوي المصلحة

إن كثيرا من الناس يواجهون المشكلة بأفكار جامدة - مستقيمين أنهم على حق - ويظنون أنهم بالحجج البراقة يحققون الانتصار لما يظنون أنه حق وفي مواجهة التوجه على النحو المذكور، فإن نقطة البداية التي ينبغي الاتماني الصريح عليها قبل الدخول في مناقشة القضية المطروحة، أنها ليست مقدسة وإلا لما جئنا لمناقشتها إن هذه الأرضية هي التي يمكن على أساسها التحاور الخطابي

وكي يتحقق الوجود، نسيم لمباضره فيه ينبغي كما يصح كل من تشايم بيرلمان ومومي أولبريكتس مايتكا Chaim Perelman and Lucie Olbrechts-Tyteca أن يتحقق وجود جمع من العقول النشطة في بوقت معين. (المؤلفان السابقان 1969 ص، 14) وعلى الطلاب الذين يشتركون في المناقشة أن يبدؤوا مباشرة بتفكير نقدي متساثلين. من هم اصحاب العقول المعبود بهذه الفصيلة؟ وهكذا يحول الاهتمام من التأكد من صحة المادة التي تم التحقق منها -حيثما كان في المحاضرة أو في قاعة دراسية أخرى- إلى من هم الذين ينبغي أن يواجه إلهم فعوى انماش وسليط الضوء على عدم الاطمئنان إلى موقف لمستفيين جمهور الحاضرين! يقتضي من الطلاب انعود إلى فصيلة بظرفه جديدة وتحليل المعلومات من خلال الصورة التي يتخيرون أن الحصول كونوها عن المناظرة

وهذا سيكون أثر التخفيف طاهر، عندما يعيد فريق الحوار شرح الحقائق أو المشكلات بمصطلحات محسنة، وتلب هههم يعيرون صاع الضرر على رؤية المشكلة أو المشكلات بكافة الروب الممكنة. وهذا أثر التخفيف الذي يعدله الخطاب كثقافة نتيج للأفراد ممارسة الجود البحر والممارسة هنا تشمل كل من التألف مع التفكير النقدي وكذلك مزيد من التحس في إجادته وعلى الإجمال فإن التفكير النقدي يساعد الناس على أن ينظروا إلى العالم على أنه يشهد بعصه بعضا، وأنه أكثر تعبرا لأن الناس يستحضرون العلاقات التي تجعل لوصع أكثر صعوبة وهذا تعد الخطابه والتفكير النقدي كاشمين للمقط الكؤوده التي تحدث إلى إعادة شرح حقيقتها وتشجيع إعادة التدقيق فيها

وتشبه هذه المعركة ترمين التفكير النمدي الذي قترحه بيتر إلبو Peter Elbow كأسلوب لتعليم في الكتابة في لعبه لثنت، التي تعرفها جيدا ويمارسها جيدا أيضا عندما يواجه حجج الآخرين ولعبة المعنفات^(*) believing game التي لم يتم تعلمها

(*) لعبة بمصداق: لعبة تكون فيها معرفة اللاعبين باللاعبين الآخرين حسالية عبر تنبيهه (سرجسون)

جيداً، أي كيف تعتمد على السبل التي تؤيد أو تصديق الحجج التي دسمعها من الآخرين فكتب يقول: "إن وظيفه الجماعة في لعبة الاعتقاد، أن يساعد كل مهم الآخر على أن يثق في أمور أكثر ويجرب أكثر، وبذلك يتحرر من المستوى الأولى الشائع في الميل إلى ما تنهب إليه الأغلبية (Elbow 1998) وبعد هذا النوع من العصف الذهني عصبوا ضروريا في موليد المعرفة المتجددة، كما يعد من أفضل السبل لاكتشاف أن فكرة ما تستحق الاستبعاد أو الرقص ويستطرد Elbow قائلا "إن الشك أقصر الطرق إلى المقد، ولجندل، والمباظرة، ومحاولة الإنسان أن يخلص نفسه من أي من الانحراط الشخصي في أي توجهات فكرية، وذلك من خلال استخدام المطلق أما الاعتقاد، فهو أقصر السبل للإصعاء، والتثبت، والدحول في تجارب أكثر كمالا وإعاده شحيص وفهم الأفكار من أعماقها" (Elbow 1998) به يعتمد، كما أعتقد شخصيا، أن بقاء الرؤية الصحيحة لعصبة تأتي بالنصر إلى جانبها الإيجابي والسلي كمتناح لاكتمال ممارسة التمكنر البمدى إسا في حاجة إلى تشجيع الطلاب على سبي الأدلة، وكذلك على استبعادها ولا شك أن الجندل الصعي يحقق كلا الأمرين بكفاءة عالية

فالجندل لصعي أو المباظرة، من أفضل أنشطة الفصل للتثبت من لعبة أيهما يعور الاعقاد أو التصديق أم التشكيك ويتم اشتراك الطلاب سواء بالتحدث أم بالإصعاء وما دامت الفكرة المطروحة تعرض بلطف أو روية - فإن كثيرا من الارتباطات في طيات بيئها تتكشف - ومن ثم يبدأ المستقيلون (جمهور الحاضرين) في دراسة ما يمكسك هذه البنية ككل ويبقى السؤال هنا كيف يمكننا أن نستمع، بمباطرة قيمة في الفصول الدراسية أو في مقر الجامعة؟

كيف تبدو المناظرة؟

أيضا كنت تقضي وقتا في قراءة هذه الصمحات - داخل مقر جامعتك - فإن هناك ناديا للحوار مبنئ بالحياة والحركة

هذا النادي يديره طلاب متطوعون في غالب الأحوال، وفي حالات نادرة يتولى أحد أعضاء هيئة التدريس مسؤولية الإشراف على أنشطته وإني أقترح عليك بزالحاح أن

تصل إلى هذا المجمل حتى يساعدك في التخطيط لاستخدام المناقشة في تعلم التفكير النقدي في مقررك الذي تدرسه إهم طلاب، يهون المناقشة، ويجيدون وضع عرض توضيحي لفصلك لما يمكن أن يكون عليه مشهد المناقشة، وكيف تجري في جو طليق، ولعيب السليبي الوحيد أنها يمكن أن تصل إلى درجة عالية من الإجادة، للدرجة التينعكس شئ قليلا من القلق البارد على فصلك في بدايه المناقشة - إذ قد يساورهم الظن بأنهم لن يصلوا أبدا إلى هذا المستوى من الجودة

ويمكن للماضرة أن تأخذ أشكالا مختلفة ومظاهر متنوعة، إلا أنني معني هنا باستخدامها في تعليم التفكير النقدي، في سياق خطابي وتلطيفها لمواقف الامتحانات، ولكي يتم ذلك فهناك بعض الشروط التي ينبغي تحقيقها وليستدرك بالقول: إنه لا يهم الشكل الذي تختاره لإجراء المذاكرة التي يجريها فصلك، طالما يتوفر لها بعض الخصائص المهمة فينبغي. أولا، أن يكون السواء المطروح معبرا عن موضوع، وليس في صيغة سؤال، وإنما قضية تحمل القبول أو الرفض وثاني أن يكون هناك رمز محدد ليحفظ الخطاب بدرجة مقبولة، وأن يكون هناك ترتيب للمتحدثين. كما ينبغي أن يتاح توجيه أسئلة من يحدث لأخر كجزء من جلسة الحوار، لا يهم الموضوع الذي نتجده الجلسة، وسواء أحدث شكل قاعة محكمة أو جلسته تحقيق برلمانية ويساعد التعرف على ما يريد الطلاب أن يفعلوه في نمينة الجو المناسب بتحببهم في المشاركة

وعندما نتم المذاكرة حول قضية نحظى باهتمام عام، كأحد أنشطة المقرر، فإنه يتيح للطلاب، بذلك، أن يمارسوا لعبة التصديق والشك وأيما كان السلوك الذي تختاره فإنه ينبغي أن تكون القضية المطروحة مما يمكن إثباته أو رفضه، وفي العالين يلزم التمييز القائم على الحجج المقنعة لتبرير اختيار أي منها. وهنا لابد للطلاب أن يقرؤوا ويبحثوا لإعداد حثيات كل من الاختيارين ويحول هذا التدريب الطلاب مدفوعين إلى عمل الفريق كي يتسنى تشجيع الطلاب بعضهم البعض على تقييم الأدلة والتبراهين التي في حوزتهم. وهل هي مقنعة؟ وأنها أكثر إقناعا؟ والأهم من ذلك ألا يقبل من الطالب أن يقتصر في بحثه على جانب واحد من جانب القضية المعروضة نظرا لأن ذلك سيتم توريده عشوائيا وتقوم فكرة العشوائية على تحقيق هدف تربوي معاده. تحقيق قدرة

الطلاب على معالجة المواقف المتعارضة دون تحيز مسبق لسبب أو لآخر وبصفة عامة، فإن هذه المسألة لن تكون ذات أهمية، في حال كانت القضية المطروحة في الفصل غير ذات صلة بمشاعر الطلاب أو عواطفهم. والعجب أن ذلك يمكن أن يحدث بعد نهاية الجلسة - فلنحذر ذلك!

والآن دعنا بأحد بالتفصيل مثالا لتوضيح كيف يطبق هذا النهج

لقد طلب إلى أن أراجع مقروءا في التفكير المنطقي للمعلمين، الذين يريدون الاشتراك في مؤتمر حول قضية النوع المتجاذب أو النوع الغاري *invasive species* فافترحت أن نبدأ بصياغة القضية بوضوح، وفي هذه الحالة فإن كل إنسان يمكن أن يري النقطة التي يستطيع أن يشارك فيها واختراا الشعار التالي "الأنواع الغريبة صرنا أكثر من نعمها" وعلى الفور هص الطلاب إلى استخلاص الحجج المؤيدة لجباي القضية من خلال المادة التي قرؤوها في المقرر ثم سألتهم من يطلبون أنه معنى هذا الموضوع؟ وبعد مناقشة السؤال أصبحت المناقشات أقل حول حصانة الأدلة، وبحول الاهتمام إلى كيف ولماذا يحظى دليل ما على القبول لدى الجميع على اختلافهم وبدلا من التركيز على ثرى من يملك "الدليل الأفض" ذهب الطلاب يظفرون بعين ماقدة إلى المعلومات ومعتقي أو مستقبل المعلومات وأحدهم حبل التفكير إلى النظر في أسباب التأيد، وأسباب الاعتراض، وما هو السر في تأيد مستقبلين معينين للمصادر، وما السر في اعتراض الآخرين عليها؟ وهما تتجلى القدرة المريدة للمناظرة على الجمع بين التصديق والشك، كطرفين، في موقف تطبيقي واحد هي المناظرة على الإنسان أن يبدأ بالشك ليصل إلى اليقين، والعكس صحيح "لعبة" التصديق أي الثقة، "لعبة الشك" تصبعا حاحين لعملية واحدة. ويمثل الطلاب الذين لا يشتركون في تقديم روايتهم في إحدى المرات دور الجمهور المستقبلي وهؤلاء يعتبرون أصحاب دور حيوي إذ يمكن أن تشكل منهم فريقا كحكام، أو توزيعهم في فرق صناع قرار يتشاورن فيما بينهم، ثم يقدمون امتداداتهم حول المناقشة ومثل هذه الطريقة في توزيع الأدوار تصفي عمقا لتعلمهم التفكير النقدي سواء مهم المتحدثون أو المستقبلون. وهناك طريقة أقل شهرة حيث يوزع الطلاب في فرق ليحجروا مقارنة ويبينوا أوجه التناقض، بين ما قيل وبين ما كانوا يتوقعون أن يقال.

وهكذا يصبح جميع طلاب الفصل سدمجيين في مناقشة القضية المطروحة أمامهم. وهذا الاندماج أو الانخراط المباشر في المقررات الدراسية، هو ما تطلق عليه هوكس Hooks الممارسة الأساس للتفكير النقدي فبدلاً من الحكم على مصداقية السؤال، فإن الطلاب يحكمون على ما يدل من جهود الإقناع، ويقهّمون مدى نجاح المتحسين في معالجة عرض القضية على المهتمين بها.

وهكذا ينظر إلى التفكير النقدي على أنه سلوك يومي، وليس أشبه بمطرفة نستخدم فقط حين يظهر المسمار، وعلى هذا تُتاح للتحليل والتفكير النقدي فرص أوسع مما يوفره العملية لربوية في الوقت الحاضر ومن الطبيعي أن تكون هناك أعر صات تواجه ما نؤول. فقد يدعى البعض أن حدود التوقيعات الرسمية والتركيز على المور يقلل من إمكانية الملاحظة في تعليم التفكير النقدي. ولعلنا إذاً على وجهة النظر هذه، إذ لم نجر المناقشة في سياق خطائي بمعنى أن السياق الذي تحدث خلاله عملية الإقناع ينصّب حشداً من الأمور، ويتسبب فيما يطلق عليه ظاهرة الفائص المعلوماتي، والظواهر الأخرى التي لا تعيب فالأفق الذي تجري فيه الخطابة معي بإثبات معاهيم، وبما أخرى والمناقشة التي تجري في هذا السياق تشجع الطلاب على الاستكشاف النقدي للأسباب التي تجعل للحقائق معاهم لدى الجمهور، وللكيفية التي يحدث بها ذلك.

نحو جعل التفكير النقدي ثقافة

على الموسيقر والعازف أن تكون لديهما خلفية ثقافة حتى يكون لهما معنى. ومن وجههم أن يعرفوا على الموقف ذات العلاقة، تراها، وتنوعها في الأداء (بخطر على البال هنا انبغات وكذلك إعادة توزيع الأعمال التاريخية - الكلاسيكية-) وأدواق الجمهور وفي رأي أن الملاحظة تجعل التفكير النقدي هنا هادفاً والملاحظة تتيح توقفت ومواقف مصاربة وتنوعاً في الأداء، وكل هذه الأمور تجعلها تكميمات تنطوي على التحدي والمتعة، وكلاهما يساعد الطلاب على تكوين علاقة وجدانية وفكرية، لها أهميتها، في الفن.

ولذا نستخدم الملاحظة لتعليم التفكير النقدي^٤

أعتقد أن ذلك يرجع إلى ما ينبغي أن تكون عليه نظرنا إلى التفكير النقدي - إنها ينبغي أن تكون على اعتبار أنه ثقافة، وليس مجموعة مهارات فحسب وأنا هنا لا أنبئ النظرية إلى المناظرة على أنها الأفضل لتعليم التفكير النقدي، ولا أقول إنها الطريقة الوحيدة التي تصلح لذلك. إنها تتمتع بميزة محددة في الواقع، ألا وهي أنها لا تكشف النقاب عن حقيقة القصة وما وراءها فحسب، وإنما أيضا تركز الانتباه على الخيوط الإنسانية التي تربط بين هذه العناصر جميعا وتميد المناظرة أيضا في تخلصنا من عمليات التقييم التي اعتدنا إجراؤها على الأمور التي ثبت صحتها وتجعلنا نركز على تلك العمليات ذاتها يقول روبرت برانهام Robert Branham

إن الرغبة في توجيه آراء المرء نحو قضية جدلية أمر ضروري، لكنه ليس عاملا كافيا للأداء الساجح للمناظرة فبطرا لئ لا رأي لا يختبر بصدق، إلا أن تم صباغته بأقوى تعبير ممكن، كما يجب أن يسند هذا الرأي بأفضل الحجج المتاحة، وأقوى الأدلة والإثباتات التي يمكن حشدها إنه لا يكفي التمسك برأي ثم إثبات صحته، بل على المرء أن يتساه لأفضل الدواعي أو الأسباب المنطقية (1991 3)

إن المناظرة تمثل مجالا للتسرب على التمييز بين أن تكون على حق، وبين إثبات ذلك الحق وهذا التمييز بعد واحد من مهارات العرض والتوصيح إنه في رسم خطوط الارتباطات ورصد التماثلات المطروحة حولها ويقوم جمهور المستقبلين والمناقشون بتقدير إيجابي للقدرة الإقناعية للمتحدث، ليس لأن نجاحها جاء لأنها "صبرية حظ ولكن لجودة الكيفية [الدائمة] التي أدى بها صياغة التعبير، وعرض الأدلة إنها أقرب إلى القول المأثور لدى مدرّس الرياضيات "أشرح خطوات الحل - وإلا لا درجات لك عسدي" فالمناظرة تدفع الطلاب إلى عرض الكيفية التي يؤدون بها عملهم، والذي يظهر بدوره الروابط بين الثقافة، وبين القصة، وبين البراهين وهذه العملية تهدي من الجدل، ومن ثم تساعد على الرؤية الماحصة لمواضع الاتفاق والاختلاف بعبارة أخرى فإنه بدلا من التركيز على الحصول على الحقائق التي تثبت أن الجانب الآخر محطّ بنسبة مائة في المائة، فإن المتناظرين أخرى بهم أن يحددوا، ويوصفوا ويتحققوا من الروابط، أو

الخيوط التي تجمع بين الأدلة، وموضوع القضية والمقولات المختلفة للأطراف (المناقشة)

وعالب ما يحدث في مناح الحجة لسياسية لمعاصرة، أن يذهب الاختلافات بعضها في الاستقطاب للدرجة التي لا يجد فيها أعمال التفكير النقدي مساحة للعمل ويصبح "التفكير النقدي" مجرد سلاح في ترسانة هذا الطرف أو ذاك، لإفساد الوصول إلى اتفاق. وكأنه يتحول إلى تعبير مجاري لأحد أطراف القضية، مما يقف عقبه أمام إراحة الاستقطاب. من التفكير النقدي الذي يتم تعلمه من خلال المناظرة يهر المصنوع، التقنيدي "للإجابات، لصحيحة" حيث يصل إلى استنتاج منير فحواء "ومدا يصبح إذا لم نجد إجابة صحيحة أو بالتعبير الشائع الإجابة، للتمام؟

وعلى الرغم من أن التفكير النقدي يعد مُتعباً لأنه يشعرا بالحيرة كما نحن في هذه اللحظات. ماذا فعل إذا كنا لا نعرف ماذا فعل؟

وهنا نفعنا المناظرة في كشف اللام عن جوهر القضية، حيث تتيح للمشاركة في المناقشة رصد العوازم الداخلية أو الخفية في تكوين الموقف من القضية المطروحة وبساعد العوازم المهدئة للأثار الناتجة عن سخوية المناظرة في إناحة الفرص للطلاب لتسطر في القاعات التي تلقوها في فصول الدراسة، وإطلاق العنان لمحاولة تعديل أو العنول عن بعض وجهات النظر. ويستطيعون بهذه الطريقة أن يتسبوا نوع الصلة بين وجهات النظر تلك ووجهات نظرهم الذاتية

وقد يكون العطاء المرير الذي تقدمه المناظرة - أعني إتاحة الفرصة للدخول في لعبة الشك والثقة أو التصديق مصدراً أيضاً للخطورة على الطلاب ولدينا انتقاد من كل من روبرت وبلر جرين Ronald Waler Greene ودارس هيكس Darnn Hicks حول أسلوب التحويل أو التكليف بمراسة أكثر من راوية في القضية، مدعون أنها تصل بنا إلى ديمقراطية بشار فتصبح هذه الطريقة شكل من أشكال القدرة المصفاة للمناظرة، مهيئة الطلاب إلى خيل دور معهد القيم المريرة للحرية

إن الملاحظة التي تدور حول أكثر من جانب في قضية ما تعد أسلوباً لتنمية السلوك الأخلاقي، الذي يسير جنباً إلى جنب مع نموذج السلوك الجمالي الخاص بالفصل. وبصاحب ذلك ما يتم تدريسه عن شرعية عملية إصدار الأحكام، فمناقشة الجوانب المتعددة تكشف لنا أن عمله الليبرالية أقل من أن تكون سلوكيات فهم عالمية، وأن همها الأكبر هو نشر واستيعاب ثقافة المقياس، (Green and Hicks 2005)

ويسمى ذلك عن إثارة موضوعات ليبرالية، يمكنها استخدام أساليب تقنية للبطر في كل جوانبها، حتى يبدو لنا وكأن المناظرات غاية في ذاتها - كجزء من حرمة لتكوين المواطن الديمقراطي وعليه يمكن أن تنحى قضايا مثل الطبيعة العنصرية، والتمييز الطبقي، وتحول الانتباه المردي إلى ربيع قاعة شخصية للبحث في فكرة الشكل المثالي للمواطنة. إن تحية القاعات الشخصية جانباً، وتقديم حجج العير عليها، تظهر أن المواطن صبح بمهولة الشخصية ورؤيته الخاصة لما هو أصوب، من أجل الصالح العام. وهذا يعني أن المواطن يدرك الأولوية الأخلاقية للحوار الجدلي في المناظرات الديمقراطية وهذا الإدراك لا يمكن تحقيقه إلا عندما يرحب الإنسان بالتقيد بالنتائج حتى مع مخالفتها لقناعاته الشخصية (Green and Hicks 2005, 126)

وفي المقابل نجد أن بلوغ هذا الوعي يصبح، ممكناً فقط، إذا تم الاستفادة من مزايا تطبيقية معينة، يجعلها النصرف الأخلاقي قابلة للتنازل للرأي المعاكس لصالح الآخرين الذين هم موضع الشبهات وهكذا نجد أنفسنا في كيمياء تعبير جدابة عندما يتم بلورتها ضمن معايير تكوين الأحكام تحت شعار الديمقراطية

أما انتقادهم للمناظرة فإنه أشبه بحكاية تحديرة موجهة إليها نحن المهتمين بالتفكير النقدي. إذ أنهما يحدرانا من الأشكال التعليمية المثالفة، ظاهرياً، في حياتها، والتي يمكن أن تزلزله بمهولة نحو خدمة نظم قوي أكبر، تشتت الحاجه إلى انتقادها بالمناظرة، والحوار بالحجج ليسا محصنين أمام القوى التي تبني أن تجعلها خدمة لنظم وسلطات قوى أخرى، تحت شعار الحرية ومع ذلك، فإن جريس وهيكنس - للحي - يخصص بانتقادهم حالات معينة من جدل المناظرات

ولكن على يقين من أن المناظرة كانت، وستظل كذلك، نهجا فعالا لتحويل برعات المناقشة إلى مُعين على تنمية مهارات التفكير النقدي، من خلال تدعيم الطلاب تحليل القضية المطروحة وقد يصدق ذلك أيضا بالنسبة للحوار بالحجج مع طرفي القضية، حيث يعتبر جزءا مهما من المناظرة من حيث مساعدته للطلاب فيما ذكرناه من تحليل القضية ومع ذلك يبقى ذلك الإيجاز مرهوبا بالمعايير الأخلاقية والمعايير الأخلاقية في مناظرة كلا الطرفين تعتمد إلى حد كبير على رؤيتنا لها، وبالتحديد ما إذا كانت أسسها تربويا أم حطابيا عاما (Green and Hicks 2005: 103)

ولندرب الذي أقترحه لس مسابقات متتبعة، وإذا يمكن النظر إليه على أنه مسارات تنافسية يجعل الطلاب يقبلون على لعبة "الثقة أو التصديق و"لعبة" الشك كجنب من التفكير النقدي والتفكير النقدي كثافة يبقى أن يتمثل فيه معايير السلوك التي يرباها أبناء تلك الثقافة، في مسابقات يمكن للمناظرات أن تنبئ خلالها أهدافها مثل تدعيم الجمهور، أو عرض المقولات المتنوعة التي صدرت عن الطلاب أثناء ممارستهم لـلعبة المرفص (واحد مع الآخر)، خلال النشاط الذي كلفوا به وبالنسبة للجمهور، فإن هذه التحريه يمكن أن تتم من خلال لعبة المربعات الناقصة في صورة قد تبدو مكتملة أو مثلما حدث عندما استضفت مناظرة عامه حيث عقب أحد الحضور في نهايتها قائلا "لقد جنث هما وأنا أتوقع أن أرى دماء تسال أو مشاجرة تشتعل، لكي أغادر المكان، وقد اهتز بقي في الرأي الذي كنت عليه بالنسبة للأمور التي جرى نقاشها" ننت في النتيجة التي يمكن الوصول إليها عندما يتم تدعيم التفكير النقدي من خلال المناظرات، كما لو كانت مجموعة من السلوكيات ترسخ وجودها كثافة

المناظرات كترتيبة للتفكير النقدي

إن اشتغال المقرر على تكليف أو تكليفين بإجراء مناظرة عامة يمكن أن يختصر مساهمة طويلة نحو هدفنا الذي يسعى إليه من تعليم التفكير النقدي، ألا وهو اكتساب القدره على طرح الأسئلة حول المستندات أو الأدس التي يستند إليها تصريح ما، في الموقف الذي يطلق فيه ذلك التصريح والحقيقة أن سلوكياتنا التربوية حاليا لم تصل

إلى المستوى الذي نواجه به تحدي تعليم التفكير النقدي، وفقاً لملاحظته ميتشيل Mitchell التي فحواها "أن ما لدينا من معالجات تربوية لا يصل إلى النجاح في مهمة تحمير الطلاب على لعب الأدوار الإيجابية لزيادة الفكر الرصين (2011: 124) ويرى ميتشيل، الذي يعد أحد المؤيدين لنهج الأكثر اعتماداً على الحوار، وفقاً لمفهوم "هريري"، أن تقمص مواقف القصص الجدلانية، يفتح الباب أمام الفصل لقيام طلاب المدرسة بأدوار متنوعة، فمثلاً يقوم الطلاب بدور المنتجين والمحررين لمعرفة التي يتفقونها عادة من المعلم من خلال تقديمه لقراءات، أو بإلقاء محاضرات بينهم ويقترح ميتشيل أنشطة يقوم بها الطلاب من منظور المشاركين مباشرة في النقاش ويطبق بالدي تود المجموعه أن تقوله وهما يقدم الطلاب، من خلال العصف الذهني ومن خلال القراءة، تصوراً للأدوار التي يمكن أن يقترحها كل طالب أو مجموعته في المواقف التي تصدر على امتداد العالم على أرض الواقع

ومع أن ميتشيل لم يكن من متحمسي لعبة تقمص (أو محاكاة) الأدوار إلا أنه لم يفت أن يذكرنا بأن كثيراً من الطلاب الذين يشركون في المظاهرات التقليدية هم، بمسهم لأعباء أدوار أصلاً، وممتنعون تماماً بما يفعلون ولذلك فإنه لا ضرورة في المظاهرات العامة أن يتقمصوا الأدوار بالشكل الذي يؤديه الممثلون في المسرح أو غيره ذلك أن الطلاب يؤدون الحجج ويعرضونها على الجمهور لتقييمها، ومن ثم يقومون بالأدوار بصورة أكثر إقناعاً بما يجعلهم قادرين بعض القدر على أن يروا كيف أن القصص انهيية يمكن أن تتحول إلى مواقف صعبة عندما يحتدم الخلاف بين الأفكار المتعارضة وتعد أفكار ميتشيل معبرة عن رغبته، في أن تؤدي المظاهرات إلى تدريب الطلاب خلال الفصل الدراسي، على اكتساب الكيفية التي يفكر بها العلماء 'و' الأثنولوجيون أو أصحاب البعد الأدبي، وكذلك على الكيفية التي بها يتحدثون. وهذه الخبرة يمكن أن توصل إلى الطلاب رسالة، حول ضرورة أن يثبتوا أنفسهم في المواقف الحرجة ومن ثم يعاون أنفسهم ليكونوا خبراء المستقبل في مجالهم، يتمتعون بملكية ناصية، للتعبير بدقة ووضوح وهما يكون للمظاهرات ميرة هريدة في تشجيع طلاب الجامعة وخريجها على الطموح إلى بلوغ وظائف، وأوصاف اجتماعية لم يكونوا يتطلعون إليها، كاحتياجات يمكن

يلوغها مدى حياتهم، إن التفكير النقدي الذي ينشط لدى الطلاب من خلال المظاهرات يجعلهم يرتادون مجالات قلما كان لهم أن يعرفوها عنها شيئاً لولا مشاركتهم في تلك المظاهرات.

إن تهيئة الانفتاح على الأحداث أمام جمهور الطلاب، يعد أحد الطرق التي تدعم ممارسة التفكير النقدي، باعتباره مقوماً ثقافياً في المرحلة الجامعية والماضرة أو الحوار لعدم هما مما يحري عرصه على نطاق اجتماعي أوسع، إزاء قضية أو قصاصاً محل خلاف، يحدث استقطاباً للمواقف بين مؤيد ومعارض والفكرة التي تود الوصول إليها أن الماضرة اذا لم الإعداد لها جيداً من قبل المتنبئين لها، ولذين يعبرون بشكل منصّب عما يؤيدونه سوف يخفف من تمتعت الجمهور بالمواقف المتصلبة، ويتيح الفرصة للعودة ثانية للحديث، بعد فوزه من الضمت التي فرضها الالتزام بنظام الجلسة وتعد المناقشة التي تعقب الماضرة، حتى بين جمهور المستمعين، هي العنصر المستهدفة من مثل هذا التدريب.

لقد عقدت واحدة من مثل هذه المظاهرات، كان قريبتها الطلاب، منذ سنوات مضت واجتذبت عدداً من طلاب المرحلة الجامعية الأولى، بالإضافة إلى مسؤولين على مستوى عالٍ من إدارة الجامعة وقد مثلت هذه الماضرة تحدياً حقيقياً للطلاب، لا يقتصر على تصح وفيهم محتوى المقرر، فحسب إنما أيضاً في تربية البراعة في التفكير النقدي لكل المعلومات ليست جيدة، وإنما هي معلومات معادة تقدم لجمهور المستمعين من الناس وهم من غير المشاركين بشكل مباشر في المقرر ومثل هذا التدريب ليس تربية جيدة فحسب، وإنما تعد حدثاً مهظلاً حياً في أذهان الطلاب لوقت طوي بعد نهاية الدراسة الجامعية، وإذا ما أحسن استغلاله فسيكون لحظة فهم عميق بنصر قدر من التفكير النقدي.

ويستدكر أن الماضرة العامة مكرز على جمهور المستمعين ومن ثم فإن على الطلاب أن يقدموا حججاً مسبوقة جيداً بالمعلومات، حتى يمكن لهذا الجمهور أن يستفيد من الاختلاف، أو كما هو شعار سباق امتناظرين الذي يطلق عليه مقارعة أو مساجنة clash

فبدون المقارنة، سيصبح الأمر حديثاً عاماً ليس فيه طرف معي بالاهتمام بحجج الآخرين المطروحة في المناظرة، وبدون هذا الاهتمام فإن الجمهور لن نقاح له المصلحة لمعايير معتمدها الخاصة على المعايير القوية لحجج وردود الآخرين

ولا يوجد نموذج متعدد لبيبة المناظرة، ذلك أن كل طرف من أطراف القضية [مع أن كثيراً من طلابك يؤكدون وجود مثل هذا النموذج] لا بد أن يأخذ خطأ منساقياً من الوقت مع غيره من أعضاء المناظرة، وأن يكون بالآخرين مثل ذلك الوقت في طرح الأسئلة والشئ، الوحيد الذي ينبغي لكل المناظرات أن تنصمه هو إشكالية بعير حر وعلى كل طرف أن يطرح عرضاً واصحاً برؤيته وهذا ما تحدته المناظرة أو الخلاف الواضح ثره، بين المرقاء ومن هنا يمكن لأفراد الجمهور الاستمادة من ذلك الموقف لتقييم منظومة معتقداتهم وأرائهم وكذلك الأساس التي يصب عليه

خاتمة

إن النظر إلى التفكير النقدي على أنه سلوك ملازم للإنسان ما بقي حياً بعد لتعريف "بل هوكنس Bell Hooks" بدعته بإحاطة استخدام المناظرات كنهج لتعليم سلوكيات التفكير النقدي وبدلاً من التركيز على تقييم الحقائق، فإن المناظرات تتيح المصلحة للطلاب أن يركزوا على تقييم التقييم، وأن يتروا في عرض مواقفهم الذاتية وهم يسعون إلى معرفة انطباع الجمهور ذي الاهتمام بتعابير الأوجه، وبمكاش الأفكار ويمكن تعديل أو تكيف خطابهم لهذا الجمهور بناء على تقييم فصولهم (ورملاهم) له لبروا كيف كانت جودة أدائهم في ضوء أعاق بعد متعددة

ولعل إصافة التحلية النظرية إلى المنهج، يمكن أن تكون مسيلاً إلى نشر ثقافة التفكير النقدي في الجامعة ككل ن الإعجاب بالشخص الذي يقدم أدلة جيدة، ويستبعد الأدلة الفاسدة، سيجد ترحيباً ذا بهجة من جانب جمهور له تأييد مسبق للجانب المعارض، الذي أحصى في الوصول إلى المستوى نفسه وبدأ صدر قرار بتحويل الامتحانات لتدور حول أحداث شهدتها مقر الجامعة، فربما تفتح أبواب هذه الجامعة ككل لتكون مكاناً مؤهلاً لبدء اكتساب ثقافة التفكير النقدي، ولدعمها، وأيضاً لنيل

ترحيب الطلاب، اندين يعصوب بعد ذلك في ليرود بالمريد من هذه الثقافة، وربما استمرت تترعرع في حياتهم اليومية بعد تخرجهم من لجامعه

إلى إدخال تكليف تعليمي واحد لمساطرة في كل فصل دراسي، ودعوة الجمهور العام للجمهور فيه، سيتمن حصوه ممازاة لمساعدة الطلاب سواء مهم من كان صمن الجمهور، أو على المنصة، في استكشاف جواب الفضية دات الصلة بأي مقرر درسي بما في ذلك وليس فاصرا عليه - التحدث باسم تخصصهم إلى قوة الماظرة كما قيمها جرين Green وهيكس Hicks يمكن أن تتحول إلى قياة لترشيد تفكير الطالب وصبط حديثه للوصول إلى عصبونة ما يطلق عليه، ماله الفكر النقدي وعندما يتقمص الطلاب شخصيه العلماء، أو المؤرخين، أو نقاد الأدب، أو المهندسين، فإن ذلك يمكن أن يتشكل من خلاله الحديث والفكر المصدين، وفق معايير ذلك المجال والروابط التي يمكن رصدها بين الحقائق التي يتم تعليمها في انصوبول وتلك التي تحري في قاعة المؤتمرات.

وفي الختام ربما يمكن أن نشهد الماظرات التي تجري في معظم الجامعات، وهي تساعد على ترسيخ سلوك وممارسة التفكير النقدي، بحرية ليس داخل فصول دراسية معينة محسب وإنما كجزء من الماثومات التي تمسح على مقر الجامعة خصوصية في تبني التحدي لمكري.

المصادر

- Aristotle 1984. On Rhetoric. Vol. 2, The Complete Works of Aristotle. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Branham, R. J. 1991. Debate and Critical Analysis: The Harmony of Conflict. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Burke, K. 1968. A Rhetoric of Motives. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Elbow, P. 1998. Writing without Teachers. (second edition). New York: Oxford University Press.
- Farrell, T. 1995. Norms of Rhetorical Culture. New Haven, CT: Yale University Press.
- Greene, R. W., and Hicks, D. 2005. "Lost Convictions." Cultural Studies 19 (1): 100-126.
- Gregory, M. 2005. "Turning Water into Wine." College Teaching 53 (3): 95-98.
- Hicks, D. 2010. Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom. New York: Routledge.

- Johnson, N. R. 2012. "Information Infrastructure as Rhetoric: Tools for Analysis." *Poroi: An Interdisciplinary Journal of Rhetorical Analysis & Invention* 8 (1): 1-3
- Leff, M. 2006. "Up from Theory: Or I Fought the Topoi and the Topoi Won." *RSQ: Rhetoric Society Quarterly* 36 (2): 203-211
- Mitchell, G. R. 2000. "Simulated Public Argument as a Pedagogical Play on Worlds." *Argumentation & Advocacy* 36 (3): 134
- Perelman, C. and Olbrechts-Tyteca, L. 1969. *The New Rhetoric: A Treatise on Argumentation*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Scott, R. L. 1967. "On Viewing Rhetoric as Epistemic." *Central States Speech Journal* 18 (February): 9-17
- Tannen, D. 1998. *The Argument Culture: Stopping America's War of Words*. New York: Ballantine Books
- Whitson, S. and Poulakos, J. 1993. "Nietzsche and the Aesthetics of Rhetoric." *Quarterly Journal of Speech* 79 (2): 131

الفصل التاسع

التفكير النقدي المكثف.

نحو تربية تدريسية جديدة

ميلتون و. ويندلاند، وكريس روبنسون، وبيتر أ. ويليامز
A. Williams Milton W. Wendland, Chris Robinson, and Peter

مقدمة

إن أسلوب استخدام الأحداث الجارية كقصايا للمناظرة، أو المناقشة في فصول الدراسة، لتنمية مهارات الطلاب في التفكير النقدي ليس بالأمر الجديد فمثل هذا التدريب عادة ما يُوزع الطلاب فيه بين قسمين "مؤيد" و"معارض"، ويكلف الطلاب بإعداد الحجج والبراهين كل لفته، ثم يؤخذ أحد القسمين ليعرض حججه على فصله الدراسي. وكما مقرر في دراستنا هذه، فإنه هذا التدريب رغم توفيره الفرصة لبحث دقيق لإحدى القضايا التي تلمي اهتماما خاصا وعاما، ويقدم نموذج مبسّر داخل الفصل، فإنه قد لا يكون ملائما لمعالجة التعقيد الذي تنسم به القضية المثارة وقد يمثل مخاطره تؤثر بالنسب على نجاح في تدريب الفصل بالشكل الذي يكمل تنمية مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب

ذلك أن استخدام طريقة المناظرة بين "المؤيد" و "المعارض" التي اشربا إليها قبلا باعتبارها "النموذج التقليدي للمناظرة" قد يكون معيذا، إلا أنه يطوي على ثلاثة مثالب رئيسية محتملة الحدوث. أولا أن هذا التدريب التقليدي قد يدمج التفكير لثنائي في التفكير النقدي، ومن ثم يستبعد صيغة "إما أو" either or الخاصة بالمعالجة الكلية التي يتطلبها التفكير النقدي الحقيقي. وثانيا أنه يمكن أن يسم أولئك الذين يمتشقون

وجهة النظر المغايرة بأنهم الآخرون أما ثالث المثالب فهو أن هذا النموذج يمكن أن يفضّل في إدراك علاقات القوى التي تشكل ليس فقط القصبة التي بين أيدينا، وإنما أيضا مسار النشاط ذاته أيضا وهكذا فإن هذا النموذج من المناظرات يمكن أن يفضي إلى تكرار المواقف السطحية التي تنسم بها المناقشات التي تراها على التلفاز في برامج التعليق على الأخبار (التوكشو) والمندوبات والإجراءات الحكومية ومثل هذه المظاهرات العامة تقع في ثنائية "مع/ أو ضد"، والتي غالبا ما تكون نتيجة شجار ساحر عقيم ويؤدي المبطق الذي يبني عليه نموذج المظاهرة التقليدي إلى ميل في الخطاب العام إلى رؤية الآخرين (أو الذات) كموعيه أحادي التفكير تجنبيا للمناقشة وسعيا لإيهائها، ومن ثم يعلق الباب مسبقا أمام حوار الحديث المثمر وعلى سبيل المثال، فإن التأكيد على أن المعارضين لرواح المثليين في الأساس حقّة أو جهله، أو أن اللواطيين وأنصارهم هم بالضرورة بلا أخلاق أو صالون معرقون وهو ما يوصل إلى مسار جنلي مسود، حيث يصر كل جانب متصلب على أن مآثرهم لا يمكنها أن تصل إلى الاتحاق على أي شيء، دع عنك جانب أن يتوافق الواحد منهم مع الآخر على أرضية الخلاف هذا مع أن البحوث الأساس حول العنصر البشري، وعلى الجنس (ذكر أم / أنثى)، وعلى النشاط الجنسي (Foucault 1980, Omi and Winant 1994, Said 1978 • Butlet 1990) فضلا عن أن تجاربا الحية - علمنا أن الذات الإنسانية قابلة للتغير، ومتعددة المصومات، وتشكل اجتماعيا، ومن ثم فإن من الطبيعي أن تكون مواقفنا كذلك حول أي من القضايا

وإنا نطرح لتجاوز هذه المفوقات، وللتحرك صوب نهج تربوي، أكثر فعالية، في تفكيك تعقد أي قضية، طريقة نسمي "التفكير النقدي المكثف" وتبني طريقتنا هذه على نموذج مظاهرات "مؤيد أو معارض" وبحث الطلاب على النظر في الثنائيات الشائعة في كثير من المواقف المتشابهة براء قضية اجتماعية ما، بحيث يتهوؤون في النهاية لاتخاذ مواقف، باقتناع ودفء مشاعر وإياها نستعير من الأنثروبولوجي كليفورد جريتر Clifford greetz مفهومه لـ "التوصيف الكثيف thick description" الذي يفترض أن أي ثقافة تتكون من كثرة من بئى مفاهيم معقدة، ترتب بعضها على بعض أو تتداخل معا" (1975, 10) وواجب عالم الأعراق البشرية (الإثنوجرافي) أن يستنبط على نحو ما،

"الوسيلة التي يفهم بها، أولاً، ومن ثم يتسنى له تمكيك التركيبات المعقدة (10، 1975) وبخيرتسا بالخطرات التربوية والرعاية الحانية، فقد نقلنا مفهوم جرينر إلى المجال التربوي، مقترحين أن يركز التفكير النقدي المكثف على الداب الإنسانية، وتخاصي التكرار المتكرر للمداحل أو المقاربات الأخرى. وعقب فحصنا لأنشطة التمكير النقدي، وشرح هذه لصيغة التربوية الجديدة بالتمصين، فإسأ نقوم باستخدام المناظرات الحديثة حول رواج المثلي في الولايات المتحدة كمثال على كيفية تعميم التفكير النقدي المكثف في قاعات الدرس بالكليات الجامعية ويرى المؤلفون أن التفكير النقدي المكثف يمكن أن يساعد في تنشئة طلاب أفضل، وكتاب أفضل، وكذلك معلمين ومفكرين ومواطنين أفضل، ونشرنا معصمين أكثر بالمعلومات والمشاعر الإيجابية

الأنماط التقليدية لتعليم التفكير النقدي

وتشبه محاولة تعريف التفكير النقدي، إلى حد ما، محاولة تعليمه، في أنها مهمة ممتدة لا يبدو قابلة أبداً للاكتمال. وقد جرت بالمعمل بحوث عن طبيعة التفكير النقدي في عدد من الحقول العلمية منها علم نفس الإدراك المعرفي، والتربية، والفلسفة، وتنشئة الأطفال. (راجع كل من:

Inter alia, Bailin 2002; Kuhn and Dean 2004, Lutz and Keil 2002; Paul and Elder, 2006)

وليس من غرضنا في هذه المقالة أن نعيد تعريف المفهوم في ذاته، ولذا ستكون معالجتنا للموضوع في ضوء تصور عام فحواه أن التفكير النقدي هو "نمط من التفكير - حول أي موضوع، أو أي محتوى، أو أي مشكلة - يقوم فيه صاحب التفكير بتحسين نوعية تفكيره، وذلك بالتعرف على البنى التي يقوم عليها التفكير ووضع المعايير الفكرية على أساس منها" (Paul and Elder, 2008) وعلى الرغم من اتساع طبيعة هذا التعريف، فإننا نجد أن تعريف التمكير النقدي في كثير من الإنسانيات والعلوم الاجتماعية، ما يزال ينظر إليه - في الأغلب - على أنه متطابق مع النموذج التقليدي للمناظرة، وأن أنشطة الفصل التي تخطط لتعليم مهارات التفكير النقدي تعتمد كلها تقريباً على فكرة "أن

التفكير النقدي، يبنى على النظر إلى أي قضية من كلا جانبها" (Willingham 2007, 8) وانتقادا، هذا، يتجاوز ما هو أكثر مما إذا كان التدريس في المصطلح يمي بأحياء الوقت المحدد لوحدة دراسية أم لا إسا عوضا عن ذلك معيون بمحص الأعماد المبالغ فيه على النموذج التقليدي في تعيين التفكير النقدي في قاعات الدراسة في التعليم العالي، وتأثير ذلك على ما بعد التجربة الحالية وسانجها وسليباتها على المعلمين وطلاب التعلم

و قد اتمق أصحاب البحوث المؤتمسه في الإدراك البشري وسبل المعرفة، يصفه عامة، على أن الأفراد يسمو مهاراتهم في التفكير النقدي عبر مرحل ثلاث أولاهـا "استقبال المعرفة المردوجة، وهي التي يرى فيها الطالب العالم من عدسه، إما ويعتمد فيها غالبا اعتماداً شبه كلي على القوى الخارجية في اختيار الجانب الذي يقف فيه وتعيء لمرحلة الثانية لتي تتعدد فيها مصادر المعرفة لدائته، والتي يمكن الطالب فيها أن يترك أن هناك أكثر من وجهة نظر، وإن كان يحد صعوبة في التمييز بينها، والمرحلة الثالثة والأخيره وهي "المسبية في النيات للمعرفة" وهما يتجاوز الطالب معرفه أن هناك أكثر من وجهة نظر إلى المعرفة أيضا من خلال جربيات الأدلة المختلفة في قوبها وإمكانية مساسها أو دعمها لوجهات نظر مختلفة، عن رؤيتنا أو وجهات نظرا

ويظل نموذج المراحل الثلاث الذي تناوله منظرون آخرون بالمراجعة والإضافة - هو حجر الأساس لفهم وبمدجة تنمية التفكير النقدي مع أن بري Perry قام بمسه بإضافة مرحلة رابعة - ألا وهي الالتزام -تتوفر فيها لطلاب القدرة على الترام موقف معين - مع بقائهم مفتحين لمراجعته هذا الموقف إذا امسحت معومات، وأيضا يطلون على امتحاح على مفكرين آخريين، بالسبل الي تؤدي إلى تعبيرات فردية وجماعية وسرى فيما بعد كيف أن نموذجنا للتفكير النقدي امكثف يتوافق مع المراحل الأربع التي لخصناها ها

إسا لا نأتي بجديد عندما نلاحظ أن جميع التربويين، من كل الديين يهتمون أهداف التفكير النقدي، ويدركون القيود والصعوبات التي نواجهها تنمية مهارت مثل ذلك

التفكير في حصولهم، ويلاحظون أن هناك "اختبارات إجبارية مردوحة" وأنها غير مقبولة، ويسركون هميه أن يكون لطلاب على "دراية" بصعوبة محاولة حل القضايا التي ينور حولها جبل ساحر أو ذات تأثير عاطفي، أو أن يظل المرء على الحياد خلال رص الثورات أو التعيرت المجنثة (Frederick 2005: 62) ومع كل ذلك، فإن أحجام الفصول أو الحدود الرمية أو غيرها من الصعوط، غالباً ما تجعل المعلمين يعودون إلى الحجة الموافق عنها باعتبار أن إجراء المناظرات في الفصول يعد وسيلة ناجحة تدفع بالطلاب إلى مجار. إردو جيتهم ومن ثم يقوم أولئك المعلمون بإعداد تمرينات في الفصل بركر كلها على التفكير المردوح كما هو بركر أو بان Burke or Paine أثناء الثوره المرسية؟ وكارل ماركس أو آدم سميث أثناء الثوره الصناعيه؟ والمطور أو الطمرة (المصدر السابق، 26) (أو في مثال الحالي مع أو صدر واج المثليين؟

و لحقيقة أن نموذج المناظرة هذا متضمن متعمق في الفكر التربوي، لدرجة أن تطبيقه يعني أحياناً تحت مسميات مختمة مثل حديث المدينة، أو المناظرة الحية أو المناظرة النقدية ومع ذلك فانسبة تظل إلى حد كبير موجه لصالح النهج الثاني وعلى سبيل المثال في مناظرة لها أربعة أركان للمناظرين، وكل ركن في الحجة ينتهي أصحابه تصدير من أربعة آراء أوافق بقوة، أوافق، وغير موافق، وأعارض بقوة. ثم يجتمع الطلاب بأنفسهم ليدوره أقوى الحجج تأييداً لموقفهم ويعرضون أمام زملاء الفصل جميعاً (Hopkins 2003 Kennedy, 2007) وتهدف لعبة تقمص الأنوار في المناظرات، ومناظرات fishbowl debates المتعددة الأعضاء، والمناظرات المرئية meeting house debate، إلى محاولة حلحلة الثنائية التي تقوم عنها المناظرات التقليدية، ومع أن كلا سبل له قيمته بالتأكيد في حجره التدريس، فإن كلا سبل أيضاً لا تعالج المشكلة الأساسية التي يشخصها هذا الفصل ألا وهي بساطة فتح المجال أمام أكثر ما يمكن من وجهات النظر أو الآراء بدلاً من بدل الجهد في دراسة المسائل والوسيط الذي صدرت عنه هذه الآراء

وتتهمس "الثانية" هذه على الدارسين عندما يريدون أن يصموا، لحيونه على العملية التعليمية بأحد أمثلة من المجالات الأخرى. وذلك كما فعل كل من بيمبسن Timpson وبيرجونس Borgoine عندما أُرِد، أن يطوعا التدريس في المصنوع للتوافق مع برنامج مرحلة ما وكانت الأرضية التي بنى عليها التدريب واحدة وعلى سبيل المثال كان الدارسون المذكوران يجيدان أن تعرض القصص الجديده بين الصلاب في المصنوع في إطار معارضة مثيرة يستغرق الطلاب فيها ويستمتعون ومع ذلك فإن هذا المثال بتقيد، مرة أخرى، بشكل كبير "بثانية" القضايا "المعارضة" مع إدخالها في المقررات مستحتاج إلى شرح الحيوانات، وأن يطرح المعارضون نظريات جديدة في معادل النظريات لمفيدة، والخلاف بين أنصار المحافظة على البنية الطبيعية وبين المؤيدين لتطورها (93، 2002) ومع أن أمثلة التدريب المشار إليها قهرها ومفيدة حقا في المرحله المبكرة من عرس مهارات التفكير النقدي، إلا أنها في استخدامهما لمعارضة المثيرة (الدرامية) لرفع درجة استثارة الطالب للانفعال مع محتوى القصص بعروضه، ما زالت على فشلها في تحقيق السبل الفعالة للأحد بيد لطلاب إلى ما هو أرقى من النهج الثاني

وكما لاحظت نانسى تومبوسكى (Nancy Tumposky 2004 53-54) بدكاء، فإن النموذج التقليدي لمساطرة بنى على سياق معرفي [مصطلح] "ليعرز الاحير لعربي نحو الثانية، ويحتل القضايا المركبة أو المعقدة في موقعين. اما مع / او صد كما انه يخلق آلية داخل الفصل تكافئ العائر وتسبع بفصيلا على الصلاب الذين يتموهون في حل مشكله معقدة، دون اعبار حقيقي لما يكرسه من التصور الثاني ر، النفس، وعلى الآخر وربما لهذا السبب طالب أحد بحث التفكير النقدي أعني جون ماكبيك John McPeck إلى إعادة النظر في النهج التقليدي للتفكير النقدي، مسركا أن الصعوبة الحقيقية في تقييم الأمثلة المطروحة انه ليس بها، لا قدر ضئيل من الاهتمام بمقيم الصالح والمطالغ، وكذلك الأمر تقريبا بالنسبة لمهم لمعلومات المتشبكة (McPeck 1984، 35) فتدريبات المصنوع منظم حول النهج الثاني، لندي يرى أن أي قصية تصبح مشكلة عندما لا يباصرون وجهة نظر يرى معظم العقلاء من الناس أنها فاقدة المشروعية، وذلك بسبب وضعها في كفه تنساوى مع كل وجهات النظر الأخرى، وفشلها في

مناقشة هذا لموضوع Positioning مما يخلق انطباعاً رائعاً بأن جميع وجهات النظر هي بالضرورة متساوية في صلاحيته، أو مطلقة في حجته (Tumposky 2004, 53-54)

وبالإضافة إلى ما سبق، فإن نموذج المناظرة التقليدي، يمكن أن يخدم الانتهازية والإبداع حيث يحد من الطلاب في نهج اختبار متعدد (مع/أو ضد) من الاختيارات، لواقعة التي يطلبها التفكير النقدي وعلى سبيل المثال فإن جميع أدلة متعددة، مما يمكن أن يؤثر، أن يكون أبداً ما حول القضية المطروحة في قطاعين اثنين فقط (مع/ضد نعم/لا مؤيد، معارض) بدلاً من الكثرة من العناصر التي يبنى عليها التفكير النقدي. يمثل في النهاية محاولة لتجيز على التفكير وانتصافاً لأنها تطلب من الطلاب أن يتطابقوا مع العالم "الذي نعرفه" (Hughes 2003, 59). ولما إضافة أخرى يصعد النهج الثاني، وهي أنه يسلط على تأثير في خلق حدود صناعية (غالب ما يحدث في قاعة السرس) بين جانبيين، كلاهما يقود صمماً إلى (اختلاق) الآخر؛ أي الجانب المعارض و"الآخر" (أي، "الجانب الآخر أو" وجهة النظر المعارضة أو "الإنسان الآخر" وهذا الآخر لا يتحدد من منظور أدلته الحقيقية، وإنما يتم عزله بناء على طبيعة تطابقه أو عدم تطابقه مع تصور الطلاب لقضية المطروحة بعبارة أخرى فإن هذا "الآخر" إما أن يكون خصماً أو عدواً أو يكون منافساً فيستحق أن يحارب وتلحق به الهزيمة، ولا ضرورة للنظر إليه كصاحب رؤية مستقلة بموقف حي، على نفع المكافحة التي تصنع فيها رؤيتنا أو تصورها للقضية المطروحة

وكما لاحظنا في المناقشات التي أجريتها، في فصولي، التي فيما بالتدريس فيها، فإن رواج المثليين من منظور المنهج التقليدي للمناظرة أقرب إلى الحقيقة المطلقة للدرجة التي يند فيها معارضوه حقه أو جهلة، وأن مؤيديه تقدميون وأناس على وعي بأهميه المساواة، وفي الوفاء الذي قد يكون فيه هذا التشخيص صحيحاً جزئياً، فإن فشل هذا النهج يتمثل في عدم التطرق إلى النظرة الناحية في الحجج المتعددة الروايات التي لدى أي شخص ويبني عليها موقفه، إزاء لقضية المعروضة وفي المثال الذي تأخذه من الملحق الذي أضافته ولاية شمال كارولينا North Carolina إلى دستورها بتعريف الزواج على أنه الجمع بين اثنين يشبه كل منهما الآخر فإنه يمكن لمن يعترض على رواج المثليين أن يظل

على موقفه معارضا للملحق، مُطالباً بأن يترك الأمر لمشري الولاية بالسمة للأحوال الشخصية، بدلا من آليات، أو سلطة الولاية وعلى العكس من ذلك فإن أما من أعضاء جمعيات المثليين يمكن أن يدافع عن الملحق لاعتقاده أن الرواج التقليدي عبارة عن مؤسسة اجتماعية تحتاج إلى إعادة النظر سواء من منظور القانون أو الثقافة الاجتماعية ومن المستبعد إلى حد كبير أن تتطرق المناظرة بشكلها القديم (الكلاسيكي) "مع/صد" إلى عمق قضايا ذات ثقب من هذا النوع

وأخيرا فإن نموذج المناظرات التقليدي، يخاطر بالانحياز إلى الانحراف عن المبرر الوحيدة التي تتمثل في عرض القضايا للانتقاد الممحض ذلك أن هذا النموذج يعتمد على القضايا التي لا جدال حولها، وهي تصور الكيسونة الإنسانية بحيا كأفراد يستفيدون من كل من الانضباط الداتي ومبادئ العرص التي يصعب التمييز بينها فهذه الأيدولوجية تمصى في طريقها دون مراجعة، لأن النموذج، لتقديم للمناظرات لا يتيح للطلاب فرصة إدراك أن الاختيار بين طرفين، قسرة لا يتميز بها إلا قلة من البشر، ذلك أن هذه القسرة على الاختيار لموقف ما -يمكن أن تنوهر في ظل مناقشة القضايا أو المناظرة حولها في مناخ بعيد عن تجارب الواقع، أو توهم الصبرورة، أو الاحتياج العاجل للمتطلبات الحالية بعيدا عن النظرة الأخلاقية أو الصميرية، وهكذا تنحى التجارب الإنسانية المتشابكة إلى الهامش، بل الأكثر من هذا هو ما يحدث من أن يكون الاختيار مفروضا أو مصطنعا (كأن يوقع عليه الطلاب، أو أن يكون عشوائيا، أو على استعجال) بدلا من أن يكون للطلاب اهتمام بالقضية، حتى لو كان عارضا وهذا الإيجار في الاختيار يمكن أن ينتج عنه - في الغالب - افتقار الطالب للمشاركة الحقيقية، وتبعيهم بعيدا عن التطبيقات الواقعية - بحق في مثل هذه الاختيارات.

إن انتقادا الممحض لنموذج المناظرة التقليدية يتماشى مع الجهود الجارية لأفضل السبل تطورا في تعليم مهارات التفكير النقدي الأكثر عمقا، والذي يتبلور من خلال الأداء الدراسي في التعليم العالي وفي التربية عموما، وتربية الفكر النقدي بوجه خاص. والآن نتحول إل بعض من الأسس النظرية والعلمية لتحقيق هذا الهدف.

أسس التفكير النقدي المكثف

والاقترح الذي أقدمه -لمعالجة ما يكتنف النموذج التقليدي للمساطرة في تعليم التفكير النقدي من مشكلات وقهود - هو استخدام التفكير النقدي المكثف thick critical thinking بديلاً واعتقد أن استخدام الطلاب لهذا النهج لن يقتصر على إثراء حبراب تجارب التعلم الحالي في الفصول الدراسية فحسب، وإنما سيتيح للطلاب تنمية مهاراتهم مع مرور الوقت. والحقيقة أن التفكير النقدي المكثف يجد جسوره في كثير من الأسس والنظريات التربوية وهناك جدل فلسفي وتربوي حول أفضل السبل لتعليم التفكير النقدي فعندنا نظرية البداية التمهيدية التقاطعية feminist stand point and intersectionality ، والنزبية النقدية، وجهود الأنثربولوجي كليفور دجيتز Clifford Georiz

Georiz

وقد تشكلت فكرة التفكير النقدي المكثف جرتاً من النهج الذي جرى توصيفه من قبل داهير Davies (2006) أي العراس infusion، وبهج العراس هذا مرده أصلاً إلى المناقشات التي جرت بخصوص أيهما أكثر فعالية تعليم التفكير النقدي في التعليم انعمالي العميم أم التخصص. (Davies 2006, Ennis 1992; McPeck 1984, 1992 Moore 2004; 2011, Robinson 2011)

أما العميم generic فيعبر عن تخطيط بنية قابلة للتطبيق على نطاق واسع في أي قضية أو حقل أو منهج دراسي. وأما التخصصي specifist، فهو على العكس من سابقة يتمسك بأن لكل مجال مهارات التفكير النقدي الخاصة به، وكأنه يعلب عليه الاتجاه نحو المبالغة في تأكيد الحدود بين المجالات المختلفة، وهكذا يتدنّى تقديره للحوار المتشعب المحتوى أما نهج العراس فإنه يعمل بإيجابية على الجانبين، ففي الوقت الذي يفضّل فيه المهارات العامة التمهيدية في استيعاب وبثورة الفكر العقلاني الذي يمكن الاستفادة منه في مختلف المجالات، فإنه كما سبق عرض ذلك تفصيلاً - يقوم بتطبيق الخطة العامة لدعم التفكير النقدي الذي يتم تكيمه أو بثورته ليكون ملائماً للاستخدام في المجالات الأخرى.

إن التفكير النقدي المكثف يعني كسر "الحدود" الذي يأخذه (مور 264 2011) على المناظرة بين التعميمية والتخصصية" فإن نهجنا يتسع للعراس الأشمل ويتمثل ذلك في أنه يتطلب من أبنائنا الطلاب أن يعيشوا في المرحلة التمهيدية للتفكير النقدي المكثف من خلال سياق الموضوعات والقضايا، والمقررات المتخصصة وأن يشهدوا العناصر المتداخلة أو المتشابكة من وجهات النظر المتنوعة وكيف تبرغ ثمارها

ويعتبر أحد الأعمدة التي يقوم عليها التفكير النقدي المكثف في التراما برمتها المجالات (أو التخصصات) الذي تدير على خطاه الجهود البحثية والدراسية في أمريكا مثلما تدير عليه الدراسات الخاصة بالمرأة، والثقافة، التي يدرك طبيعة الشخصية الإنسانية ذات القيم المتعددة، وكذلك السبل المتنوعة التي تتشكل من خلالها الرؤى الدائنية للإنسان وأيضا من خلال المناظرات التي تنسم بالانتشار على السطوح الاجتماعية الأوسع والأعم وهناك أشكال بارزان من توصيح مفهوم تلك العممية يأتيان من العمل الأكاديمي التمهيدية. وتعالج بطريقة الاستشراف Standpoint الطرق التي تنطلق منها وجهات نظر المرأة وراء وصعه الثقافي، ومن ثم يصل إلى الكيفية التي تتشكل بها المعرفة اجتماعيا أما نظريته التقاطعية intersectionality فتعتقد أن لكل شخصية إنسانية روايا ذاتية متعددة (مثل. الجنسية، والطبقة، والحالة الاجتماعية (متزوج / أعزب) إلخ) قد تتقاطع بطرق مختلفة ليستثنى عنها سمات مميزة (Crenshaw 1991 Haraway 1993, Hartsock 1998) ففي مثالنا الخاص بالجدل الدائر حول رواج المثليين، فإن كلا من النظريتين التمهيدية والتقاطعية يقرضان أن مجرد تصنيف المتنبك بالرواج بمفهومه الفطري، متحفظا، لا يضمن بالضرورة الصورة التي سيكون عليها بالنسبة لمشروعية أو قانونية رواج المثليين. إن كلا من النظريتين، التمهيدية والتقاطعية تشكلان لنا تمكيرا نقديا، لماذا؟ لأنهما يؤكدان على الحاجة إلى إدراك تركيبة وتعقيد قصية بعينها، سيما النموذج التقليدي لمناظرته -إذا طبق حرفيا - يمكن أن يؤدي إلى تمييز سلبي وعنصرية، فإن التفكير النقدي المكثف يمكن أن يقدم نفسه باعتباره قادرا على تلبية ما ننادي به بنظرنا الاستشراف والتقاطع

وتتألف نظريتنا الرفق feminist مع نظرية التقاطع مع التفكير النقدي المكثف في

تحقيق أهداف التربية السافده التي تأثرت كثيرا بأفكار باولو فريري (Paulo Freire 2008) وبوجهه نظر ستيفن سويت Stephen Sweet إلى التربية الماقدة او النقدية على أنها "البظرة التي ترقب بحسر النقاش الدائر حول صلاحية الأنظمة الهرمية الحالية فيما يتعلق بمفصاها الأعراق، والأحوال الاجتماعية، والطبقية، والإعاقات، والتوجه الجنسي أو الموروث الاجتماعي الأخرى بين البشر" ونسطق الانتقادات للنظم الهرمية أيضا إلى انتقاد أشكال المعرفة القائمة، ولذا فإن "سويت" يذكرنا بأن التربية النقدية معنية أيضا بالتعبير الاجتماعي (101, 1998) إنها تحث على تفهيم وجهات النظر البديلة التي يصير كولن هيوز (Collin Hughes 2003) على أنها لا بد أن تكون عنصرا من عناصر التفكير النقدي إسا ننظر إلى نموذجنا للتفكير النقدي المكثف على أنه مشروع للتربية، أو للتعليم، لتعدي المستمر الذي يواجه الافتراضات المسلم بها، ومناقشة الثنائية القائمة، ويحتمس الطلاب للقبول بالتعددية ووجهات النظر البديلة

وقد استعربا مصطلح مكثف وإضافتها للتفكير النقدي من عالم الأنثروبولوجيا (الأعراق الإنمائية) كليمورد جريتز Clifford Greetz في مالة البندري (الرائد) "التوصيف المكثف نحو نظرية تفسيرية للثقافة (Greetz 1975) يتجاوب فيها مع فكرة انتشرت على نطاق واسع بين أنثروبولوجي عصره من أن القائم على تحليل الثقافات، وعالم نشوء الأعراق يمكن أن يقوم، بشكل ملائم، برسم خريطة يشرح عليها السلوكيات والجواهر والتفاعلات التي تظهر داخل جماعة من البشرية معينة وينتقد "جريتز" منهج الذاتية hermetical"الذي يسبغ، المؤثرات الخارجية فيعزل المكونات البشرية عن بيئتها، ويقلل من الاهتمام بالعلاقات شديدة التداخل بين مختلف مكونات السياق، ويحاول استخدام "التوصيف المكثف" كأداة لهمم البعدي في بي المفاهيم المعقدة والتي ترتب في كثير منها، بعضها على بعض أو تتداخل فيما بينها ونجمع بين العرابة، واللائظام، وعدم الوضوح في وقت واحد (10, 1975)

ومن هنا يشرح الرجل على عالم الأعراق "أن يستوعب المسألة فهما، ثم يترجم ذلك عمليا" بالقدرة على معالجة هذه العناصر المتعددة بالكثافة عنها، أو الحديث وإعادة الحديث عنها، أو عرضها ويمكن قياس هذا، على ما يقوم به التفكير النقدي في قاعة

الدراسة حالها، في مرحلة التعليم العالي إذ يقوم بمودج الملاحظة التقديرية بحصر القضايا وعزلها عن تجارب الحياة المتشابكة، التي يعايشها المشاركون بأنفسهم يوماً بيوم، وهنا يأتي التفكير النقدي المكثف مكلما الطلاب بأن يستوعبوا الطاهرة فهما بشكل كامل، ويتعرفوا بدقة على طبيعتها المعقدة، متجاوزين بذلك الأفق المحدود الذي يحصر عقل المرء في الوقوف إلى هذا الجانب أو ذاك.

إن هدف التفكير النقدي المكثف يتمشى مع هدف التحليل في التوصيف المكثف ويذهب "جيرنر" إلى رؤية تحليل المحتوى الثقافي باعتباره "يبدأ بتخمين المعاني المتضمنة فيه، ثم بتقييم التخمينات، ثم يتوصل إلى عرض مفسر أو شارح للاستنتاجات من خلال أقصر التخمينات (أو المروص) خطأ (20) وهكذا يصبح الطلاب المشاركون في تعلم التفكير النقدي المكثف، متألمين مع التعقيد ومنفتحين إزاء ندرة المفسرات، أو الشروح الدقيقة لأي وجهة نظر وقصلاً عن ذلك فإنهم يتعمقون، وفقاً لـ "جيرنر" أن يعرضوا تحليلاتهم ونسألهم بالتمصيل، ويجعلوها مصوبة على نحو محدد نحو الظاهرة أو وجهة النظر المعروضة وبناء على ذلك فإن التفكير النقدي المكثف يتميز بخمس خصائص أساسية على النحو التالي.

- 1 السياق إطاراً: إذ يتم إجراء المناظرات والمناقشات من خلال السياقات الاجتماعية والتاريخية، إنها لا تمطلق أبداً في المطلق
- 2 العمق^(*) Complexity: يهدف التفكير النقدي المكثف إلى التوصيف المعمق أو المعصل ولا يكتفي بالتقسيم المسط أو التعميم
- 3 رصد أوجه الاختلاف: إن التقييم المعمق يعني أيضاً، تقييم الاختلافات.
- 4 التأملية أو أعمال الفكر Reflexivity: ففي الوقت الذي يستوعب فيه وجهات النظر المختلفة، مما يعبر عن موقف "موضوعي"، فإنه يعترف فعلياً بما يحيط

(*) آتت كلمة complexity أن يكون لها هنا مقابل من المتداول، فاستقهما المقابض العربي من السياق أي "العمق" المترجموب

الباحث أيضا من تأثيرات لقوى الخارجية، والدوافع الذاتية

5 القوة. لتفكير النقدي المكثف به اهتمامه أيضا بالقوة أي سبل القوة التي تصاحب الماضرات حول أي قصيه، سواء قوه القبول المعنوي، أو سخونه الموضوعات، أو شدة الكوارث، التي تتطلب مجاهدة في المهم ثم تعرض على المجتمع على نطاقه انوامع

وباستحصار هذه لخصائص في الدرس، فإسأ تعرض في مقالنا هذ مثالا لتفكير النقدي المكثف في التطبيق مستخدمين موضوع رواح المثليين في دولاياب المتحدة كدرسة حالة

التفكير النقدي المكثف في قاعة الدرس

يرى المؤرخان ان تدريس التفكير النقدي المكثف كنهج تربوي في قاعة الدرس يمكن ان يسير في أربع خطوات على النحو التالي

1. تحديد موضوع الملاحظة او المناقشة
2. اعد دقاعة بالحجج المعيارية لكل من طرفي مع / أو / ضد
3. سرح الجواهر بين الصرافين، حتى يتم التلاقح بينهما
4. محاوله تمكيك تعقد الملاحظة وتوصيلها إلى شكل قابل للاستيعاب والتقييم.

وسنأبه أولى الخطوتين مع مثيلتهما في تمورج الملاحظة التفليدي، بينما الخطوتان الأخرتان فهما سسبن على ذلك التمرج وبلافا معه وليس من مقصودنا أن سطبج حريطنا بالمسام مع خريطة الإدراك العشري المبشر إليها قبلا. لكها تكاد تحاكبه بصمة عامه هالخطوبن الأولى والثانية تتطلبان تقريبا مع المرحلة الأولى من الإدراك العشري اي لمعرفة ثنائية الاستقبال dualism / received. و بينما تتطابق لخطوة الثالثة تقريبا مع المرحلة الإدراكية للمعرفة متعددة الاستقبال multipism / procedural knowledge فإن لخطوه الرابعة في الإدراك، أي الالتزام فهي متضمنة أيضا في الخطوة الرابعة التفكير من النقدي المكثف وبعد التوقف لهلورة كل من الخطوات الأربع فإسأ سسقم مثالا موجر

فان الخطوة الأولى تعتبر قاسماً مشتركاً بين نموذج المناظرة التقليدي وبين التفكير النقدي المكثف - ألا وهي تحديد موضوع لمناقشة أو القضية المعنية، وببما يمكن للقائم بالتدريس أن يطرح مشكلة من اختياره هو، فإن الطلاب ينبغي أن يسعوا إلى اكتساب القدرة، على تحديد المشكلات، بأنفسهم ويمكن أن يكون هذه المشكلات من القضايا الساحة" التي يجري حولها الجدل حالياً في المستديبات العامة، أو مسألة أخلاقية أو فلسفية مثلاً، أو قصاي تاريخية في مجالات أو مقررات دراسية معينة، فهنا على الطلاب أن يسعوا إلى وصف تمييزي للمناظرة بشكل محدد وموضوعي ما استطاعوا، إلى ذلك سبيلاً وفي الخطوة الثانية يقوم المعلمون أو الطلاب، أو كلاهما معاً، بتحديد العناصر المشتركة التي يدور حولها الجدل الحالي، وأن يعدوا قائمة بالتحجج، لكي يقدمها كل طرف على حدة وهنا يمكن أن تبدو الفوارق بسيطة ومحددة ولكن قصايا كلية تهم الجميع وينبغي ألا يجد الطلاب صعوبة كبيرة في تحديد مراعاة الطرفين لأنهم يعيشون الفوارق بين اتجاهين بشكل مكرر في قاعات الدرس وفي العالم الخارجي الأوسع ويمكن للمعلم مع طلابه أن يقوموا بعصف ذهني بإمكانيات التفكير في الحجج لمعارضة، كما يمكنهم أيضاً أن يستشهدوا بأمثلة من فتاوحات الصحف، ومن المدونات، ومن المناقشات الدائرة حول ما وراء الأخبار، أو أي من أشكال مصاد المكنر العام

الخطوة الثالثة تتجاوز الفوارق البينية القائمة بين الأطراف إلى استخلاص رؤية أكثر تطوراً للمشكلة أو المناظرة، ويتضمن ذلك تمحيصاً لبعده التجاور على كل جانب ويطلب إلى الطلاب أن يقدروا مدى رسوخ همام كل طرف في المناقشة وما لسر في هذا القدر من الاهتمام ويتطلب هذا المستوى من الوعي من كل من المعلمين ولطلاب أن ينفوا لدى أنفسهم حاسة الفدره على ميمير الفارق الفاصل بين التعميمات generalizations والانطباعات stereotypes فالأولى يمكن أن تساعد في فهم الكتابة الاجتماعية للمتجاورين في المناظرة، أما الثانية فهي تدح للتفكير الثنائي binary thinking الذي يرفع إلى إغلاق باب المناقشة المفيدة ومن هنا فإن التمهيل الذي يأخذ صيغته في "التوصيف العميق" يمكن أن يساعد في تجاوز هذا الاتجاه إذ يمكن للقائم

بالترتيب أن يوجه أسئلة للطلاب مثل من هي الجماعات أو الجماعات التابعة التي سجد موقف خاصا في الحوار؟ وما هي سمات الذين يناصرون هذه المجموعات فإذا قام الطلاب بسؤال مفصل أكثر دقة فإنهم سيجدون صعوبة في الاعتماد على الانطباعات في تقديم الإجابة

أما الخطوة الرابعة والأخيرة فيطلب منها من الطلاب أن يبدأوا في استخلاص الموقف، بمعنى أن يترجموا أو يصوروا بشكل ما عمق أو تعقد القضية وأن يحددوا موقفهم منها وبعد يظهر للطلاب مدى فهمهم للخطوات الثلاث السابقة، وذلك من خلال استخدامهم في تحليل الأدلة أو الحجج الواردة في إحدى وسائل الاتصال الجماهيري مثل الدورات أو المجلات، والمدونات، والحوارات التلمارية، كما يمكن للطلاب أن يعبروا عن انعكاسهم (رد فعلهم) التفاعلي بوصف أنفسهم في موقف المحاورين ولهم أن يطبقوا ذلك من خلال مقال استطلاعي، أو مدونة في جريدة، أو سلاسل من الأسئلة والإجابة عنها، أو اجابات موجزة على امتحان ما، أو من خلال كتابة أقصوصة خيالية

وبعد هذه العملية عملية ترائبية، كل خطوة تبني على سابقتها وعلى القائمين على التدريس أن يقيموا استيعاب طلابهم عند نهاية كل خطوة ومن الممكن تطبيق الخطوات خلال أسبوع من الدراسة المركزة، أو خلال وحدة دراسية تمتد على عدة أسابيع صمن مقرر ما، أو تمتد عبر مقرر كامل أو حتى عبر المهج الدراسي الكامل للمرحلة الجامعية الأولى والتحقيق أن فصلا دراسيا واحدا في أي سنة من سنوات المرحلة الجامعية الأولى لن يكون كافيا لاستيعاب العملية بكاملها ويرجع ذلك إلى أن هذا الاستيعاب من بداية العملية إلى نهايتها يتطلب جهدا ذهنيا، قد يصبح إجهادا بالنسبة للطلاب الذين يبدأون التدريس على مثل هذا التفكير المعقد للمرة الأولى ويمكن للقائم على التدريس - أيا كان المهج المتبع في التطبيق - أن يعد مخططا يقدم فيه العملية للطلاب بشكل تدريجي، مما يمكن الطلاب تدريجيا، أيضا، من الممارسة العملية بكاملها بأنفسهم

ولدينا في التمسيد وسائل متنوعة منها المناقشات التي يعقدها المصل بإدارة المعلم، أو نشاط المجموعات الصغرى، أو المحاضرات، أو تطبيقات الكتابة (لالبف) الفردية، أو الإجابة على الأسئلة التي تتطلب إجابة موجزة.

واليك عرضاً مختصراً لكيفية تطبيق الخطوات الأربع، من خلال أحد الأمثلة التي تلقى في وقفا الحاضر نصيباً غير هين من الجدل في الولايات المتحدة، ونعني بذلك قضية رواج المثليين.

الخطوة رقم 1 تحديد المشكلة وعلى الطلاب هنا أن يذهبوا في التفكير إلى ما هو أبعد "مما إذا كان رواج المثليين صواباً أم لا" إلى تضييق مقارب إلى إذا ما كان الرواج بين رجلين، أو بين امرأتين جديراً بأن يصل إلى نفس الوصف القانوني لزوج الرجل من المرأة".
الخطوة رقم 2 سجل الحجج المعيارية ذات القيمة (مع /أو/ ضد) لكل من الطرفين "وهذه الطرفين" مصطلح مصلل أو وهمي، وإن قد يبدو مقبولاً إذا ما أحداً في الاعتبار شيوع المكر الثنائي، وهما يبييان نمطاً يعرض حجج الطرفين.
المؤيدون لرواج المثليين.

أ- إنها قضية حقوق مدنية، مثل حركة المساواة في الحقوق المدنية بين الأعراق في الولايات المتحدة

ب- إن اللواط، ورواج الذكر والأنثى من الأمور الفطرية ولد، فإن منع الرواج للمتعة (غير الشرعي أو القانوني) يعتبر إنكاراً لحقوق الإنسان

ج- معارصو رواج المثليين إما حقدة أو جهلة أو متعصبون Zealots دينياً
المعارضون لرواج المثليين

أ- الرواج المعروف والقانوني هو رواج الذكر والأنثى الذي يؤدي إلى التماسل وإيجاب الدرة مما يمثل أساساً لاستمرار المجتمع

ب- البواط اختيار لصاحبه، وكذلك المثليين والمثليات، ومن ثم فلا ينبغي أن يحظى هؤلاء بعناية خاصة

ج- إن اللواطيين لا حلاق لهم، واحترام أسلوب حياة بديل، بسما شركائهم غير وطنيين

(وهم في خمدو واحد على أي حال)

خطوه 3 قم بطوير المهج الثاني بالكشف عن أساليب طرقي النقاش، حول رواج المثليين على النحو التالي

(أ) هناك لواطيون يرسون علاقة حب حادية طوييه المدى تؤمن لهم نفس حقوق رواج الرجل بالمرأة

(ب) هناك من أصحاب الرواج، الفطري (رجل بامرأة) من يرون في رواج المتعة [خارج الشرع او خارج مقاييس] خطوة نحو المساواة لكل الناس.

(ج) المثحدون، او العلمانيون، أو الإنسانيون، أو غيرهم ممن يخون الأديان المعترف بها جانباً

(د) السيارات المدنية والاجتماعيه والمبسيه "المتعرة"

المعارضون لرواج المثليين

• الناس الذين يعانون من نقص السمكين في أمور أخرى (مثل: الطبقة، والحالة الاجتماعية، والعرقية، وضعف الجسم، وتقدم العمر) يمكن أن يجنوا في الدين أو في محيط الأعراف الاجتماعية ملاذ.

• المحافظون ديب، وسبب، واجتماعيا، والمتزوجون على الفطرة من الرجن والنساء، ويمثلو حكومة الولاية والحكومة الفيدرالية، والنقاد، وصيوف التلماز، والمحررون والكتاب الذين يسخرون خطابهم لمصالح شخصية أو مؤسسات بملك السلطة أو الثروة.

• أي إنسان يبحث عن صلاحيات مؤسسات الرواج عموما، وعن بصوص "الحقوق" لمسوحه من قبل الدولة، أو مفهوم أن على الدولة، أو أهل الدين الالتزام بأداء دور ما إزاء علاقات الجنس، والحب

خطوة 4 قم بمك تعمد المناظرة وبلورتها في صيغة يمكن تقييمها، وضع خطة لتكليف يمكن لطلاب تقييمه وفقا لقواعد المدرج في تدريس المقررات، ويمكنك - والحديث لنقائم بالتدريس - بتزويهم بافتتاحات الصحف، أو أي مقلوعة صحفية

تعبّر عن موقف ما، على أن يصحب تقييمهم لها مسجداً مهاراتهم تفكيرهم النقدي المكثف ومن الممكن استخدام الحوار التالي "أحد ملاك سلسلة من مطاعم الوجبات السريعة يناصر الرواح، المحافظ تبعاً للشرائع الدينية، ويقدم حوافر نقدية للمعاصر المحافظة التي تعارض رواح المثليين فقامت جمعية حقوق روح المنفعة بتطويق الشركة ورصدت وسائل الاتصال الجماهيري هذه لفصيلة"

هنا يمكن أن نجد رد فعل اقن بجاحاً رضاء هذا التصرف، أو ان يقوم الإنسان بالبدء بخطوة واحدة أو خطوتين اثنتين ولا يذهب أبعد من تشخيص البنية الثنائية (كأن يسمم الجمهور إلى فئتين مؤيد - معارض) وهما الخطوتان الأولى ولثانية من مراحل الإدراك النقدي التي تحدثنا عنها من قبل. بينما الطالب يخطر بباله في التفكير النقدي المكثف أي باتباع الخطوات الأربع حيث يمكن أن يحقق فهمها واضحا بقصص أخرى ذات علاقة نحيد بقصص رواح المثليين، مثل العقيدة الدينية، والانتماء الطبقي، وحرية التعبير وتفاعل المعتقدات الدانية والمسؤوليات الوظيفية فانتمى النقدي المكثف يصطوي على ادراك بقيتي من أن أي قضية، ندرا ما تتعلق بجاسين متعارضين فقط، بل تكاد تشتمل دائما على مسائل مركبة ومشاكلة عديدة

وهذا لا يلب للطلاب ان يتأمل كيف يمكن للشخص ان يجد نفسه في موقف عليه ان يواجه، ويتعالج، قضايا متعددة في ذات الوقت. وبمثل هذا على مخطط الأنشطة الدراسية أن يقدم فرصا للطلاب لأن يطرحوا أسئلة حول الممارسات لم تكن قد طرحت قبل دخولنا للمصوب، فهذا تعرض الفرصة ونتيح للطلاب ممارسة الحوار مع طيف من المشاركين في أي من القضايا المطروحة، وأن يسعوا من خلال عملية تفاوض مرر إلى تحقيق فوائد متبادلة وتصميم عملية التفكير النقدي المكثف، أن يتجنب الطلاب الاختيار العشوائي، ويقوموا بدراسة الموقف للتحقق من لسلوك انسلهم للاختيار من بين الجاسين المتعارضين ظاهريا (على الأقل)، وهو ما يؤدي في ذاته إلى جودة السيطرة وتساعد دراسة الموقف وطرح لتساؤلات حوله من جانب الطلاب، على مساعدتهم (أي الطلاب) على أن يروا بوضوح ما هي الانعكاسات الانفعالية على الطرف الآخر، مثل هل هي مشاعر كره، أم معارضة من أجل الأقصير؟ وهو امر، يقيم بدرجة كبيرة، مدى ما

عليه الآخر من المنطق السوي (المصنف) أو لتحرير (الإنحراف)

وعمليه التفكير النقدي المكثف التي عرضناها هنا يمكن تطبيقها على سلسلة طويلة من القضايا الجدلية في الماضي ولحاضر مثل معبر الماخ، وامتلاك السلاح، وحقوق المقيمين، ومساوات الدخل، وفي مثالنا الذي عرضناه رواج المتعة (غير الرسمي)

ويمكن للمشاركين في عملية التفكير النقدي المكثف، أن يستفيدوا من تطبيقه في المقررات الدراسية مثل إجراء التجارب على الحيوانات في علوم الأحياء أو تدريس تخطيط مد في التصميم، وكذلك مقررات الأخلاق في برنامج التأهيل المهني بدءاً من الصحافة حتى إدارة الأعمال ولا تتعدى المقررات الأكاديمية من عقد مظاهرات من نوع ما حول الأمور التي نعتي بها التحصينات الدراسية من جانب ولها أهميتها على نطاق العلم من جانب آخر ويعترض عميقاً هذه أن المظاهرات أو الحوارات الجدلية متدور حول قضايا معقدة تحتوي على طيف واسع من الآراء والمواقف الخاصة^(*)

ولابد هنا من الإشارة إلى أن هذا النهج يؤكد اعتماده، على فرصة مؤداها أن لدينا الشخصية السياسية، بمعنى أن الأفراد والمجموعات لديهم قدر معقول من الوعي بالمصائب المطروحة على نطاق اجتماعي واسع وربما أدب هذه الركائز من الوعي إلى نقطة وسخوة في الحوار. إلا أنه يمثل حجر الزوطة التي تبنى عليها المناقشات المقبولة اجتماعية وتسليمه منطقياً إن نموذج التفكير النقدي المكثف يحاول أن يسعى في الطالب حامي إدراك أن مثل هذه القضايا تمثل حقاً حقيقياً على المستوى الشخصي له، وعلى المستوى السياسي العام أيضاً ولكي يعايش الطلاب بأنفسهم مجتمعاً متوعاً، وأيضاً عالماً متوعاً، فلابد لهم من أن يستوعبوا كيف يتجاوزون إيجابياً حول نقاط الاختلاف، من خلال وضع نصب أعينهم الوصول إلى الحد الأقصى من الفهم. إن

(*) وهو عاد للمؤلفين طبع مقالهم هذا، ما فاتهم ذكر أحداث مقتل الصبحي جمال خشوقي رحمه الله خلال أكتوبر العاوي 2018 كشف حي عن عقد تركيبة القضايا الإنسانية والعالمية التي نحتاج التحليل النقدي المكثف (للمرجع).

التفكير النقدي المكثف يساعد الطلاب على إدراك أنه حتى اللامبالاة - أي قرر لا يعنني not care " حول قضية ما - هو نفسه موقف سياسي، وقد يكون في الغالب دعاءاً عن مصلحة ما، أو حرصاً على بقاء وضع قائم إن تجاهل ثوابت الشخصية، وثوابت الآخرين يأخذ بعيداً عن المناقشات الحصارية الودودة والمثمرة وفي المقابل فإن تقدير الثوابت ومحاولة فهم السبب وراء اهتمامات الآخرين أو وجهات نظرهم، يمكن أن يفتح المشاعر بين الطلاب ويشجع من تمكيزهم لنقدي.

ولعل أكبر التحديات أمام تطبيق التفكير النقدي هو علاقات القوى - أي التصور المعقد بأن الأوضاع الاجتماعية يوفر مزجاً تاريخيه من أوجه مختلفة إنه يعني ايضاً فهماً للشخصية الإنسانية المعقدة، يصير لنا كيف أن الإنسان لفرد يمكن أن يحقق الرضا في ناحية، في حين يصيبه الإخفاق أو المعاناة في أخرى ولذا فإن لمراجعته الفاحصة لجججها واتجاهاتها، ونماعدنا إزاء براهين التفكير الثاني يمكن أن تساعدنا في إدراك الكيفية التي يمكن أن يحقق بها مكاسب من العلاقات بقوى معينة، أو كيف يعرر التفكير الثاني بقبول تصور "الأخر" كما تراه القوى المهيمنة وذلك حقيقة من أصعب المواقف التي يواجهها الإنسان معرفياً وثقافياً، إنها في حاجة إلى استحضار مهارات تفكير عليا إسا لا نرغم بأن كثيراً من طلاب المرحلة الجامعية الأول سيكونون مهينين لتمحيص أفكارهم بهذه الدرجة العالية، لكننا نأمل كأعضاء هيئة تدريس أن نبصهم بأن التفكير النقدي المكثف يمكن أن يتوسع لديهم كعملية ملازمة مدى الحياة

خاتمة

لقد عرضنا في هذا الفصل نهجاً تربوياً لاستخدام التفكير النقدي من خلال الممرزات الدراسية، وهو النهج الذي يطلق عليه "التفكير النقدي المكثف" والذي يتجاوز ، أو يفوق، نموذج الملاحظة التقليدي الذي يستخدم على الأغلب في تدعيم التفكير النقدي، ونهجنا هذا مستعار من عالم الأعراق وتوزعها الجغرافي "كليمورد جيفرتز Clifford Geertz الذي استخدم مفهوم "التوصيف المكثف" thick description للدلالة على أن أي ثقافة تشكل من "العديد من بؤى المفاهيم المركبة، التي ترتب بعضها على بعض أو

تتداخل فهما بهما (10، 1975) إذ يتطلب التفكير النقدي المكثف من الطلاب أن يتعاملوا مع القضايا كما يتعامل عالم الأعراق الوصفية (أو الأنثروبولوجيا الوصفية) الذي يصططع الوسائل بطريقة أو بأخرى كي يبدأ بالمهم ثم يشرع في تفكيك المسائل المعقدة كما أن التفكير التمدي المكثف يستعين أيضا بنظرية التمهيد المبني، وبظروية المقاطعية، وكذلك التربية المافدة، سحبا منه لما هو أبعد، أي استنهاض الطلاب نحو المواقف المانفة، التي تعمل على هم وجهة نظر "الأخر" أما كان تمهيدا ودانها، بنس السجليل العميق الذي يطبقوه على وجهات نظرهم هم

وفي الوقت الذي تقوم فيه أنشطة التفكير النقدي المكثف، كما هو الحال بالنسبة للشيخ التقليدي، بمساعدة الطلاب على تشخيص وفهم جانبي النظر لأي قضية جنلية. فإنه يسعى إلى الأخذ بيد الطلاب إلى الارتقاء لأفق أوسع في الرؤية لاستيعاب مستويات السياق المعقد. الذي يساعد في هك تلامس أي قضية وفي هذه الحالة فإن الطلاب يكتسبون فصلا عن تعزيمهم عى معرفة وفهم ثنائية، أو جانبي أي قضية القدرة على اكتشاف أن الاكتفاء بهذه الثنائية يعد بهجا احتراليا، أو قل قاصرا إن الهدف الذي يضعه "التفكير المكثف - بسبب عيبه - ليس كما هو الأمر المفروغ منه - أي وصول الطلاب إلى وجهة نظر موضوعية حول قضية ما، أو السأي بأنصهم عن الدحول في جدل فيها وإنما الأخذ بيد المنخرطين في التفكير النقدي المكثف هذا - لتعلم "الكيف" الذي تتشكل به الآراء السلميه منطقيا، حيث الإعداد دقيق التفاصيل، حول القضية المطروحة ومن ثم يصيبحون في نهاية الأمر متعمقين في التفكير قادرس على أن يتخذوا موقعا قويا بعد هم عاصره المنشايكة

إن الطريق أمام تبي بهج التفكير النقدي ليس سهلا، وتبتظره صعوبات جمة في التطبيق بقاعات الدرس في التعليم لعالي، وربما يكون أقلها هو الوقت الضروري المطلوب لإعداد الأنشطة، وما مدى ما لدى القائم على ذلك من سبل داتية لتحقيق توار، بين عشرين العيوب التي ينصمها لقاء، أو لقاءات مقرر دراسي موجر ولقد فمما نحن مؤلفي هذا المقال باستخدام هذا النهج بنجاح من خلال المقررات الدراسية في العلوم الإنسانية والأل فاسا نحتاج إلى مزيد من البحوث والتقصي لتقدير مدى ملامة

هذا النهج لمقررات المحتلثة ووحدات الدراسة المتخصصة. ومن جانب آخر، فإن البحث الوصفي والبحث المنصبط، يمكن أن يوصلنا إلى إدخال تعديلات على هذا النهج يتلاءم مع أحجام العصول وتكويناتها

وليس هناك من جديد في القول بأن التفكير النقدي ميطر مرتكراً للجهود التربوية على كافة المستويات ومن بينها على نحو مؤكد قاعات التدريس في مرحلة التعليم العالي. ومع ذلك يبقى التفكير النقدي عصباً على التعريف المحدد، صعب التقييم ومجهداً في تعليمه ومن جانبنا فإن ما نأمله من خلال تطوير نهج التفكير النقدي المكثف، ليس السعي لحل هذه القضايا، وإب أن يقدم نهجاً جديداً في النظر إلى هذه المهارة الحيوية وكيف بأحد بأيدي طلابنا حتى يكتسبونها

ومن الواضح لن بطلع على مقالنا أن التفكير النقدي المكثف ما زال في دبره المكر البطري. وأنه ما يزال لدينا حاجة إلى مزيد من الجهود البحثية حول كفاية هذا النموذج التربوي لمساعدة الطلاب على تحسين تفكيرهم النقدي. ومن الممكن أن يجري هذه البحوث بأكثر من طريقة، إذ يمكن أن ينظم كل من نموذج التفكير النقدي المكثف ونموذج المناظرة أو الحاجة التقليدي في مقرر يدرس في شعبتين وكلاهما منصبي لمعالجة نفس القضية، وهو ما يماثل الخطوات الأولى في تطبيق التفكير النقدي المكثف ثم يتم تقسيم الجميع تبعاً لنموذج التربوي الذي تم تدريبهم عليه، وبعدد يقوم الباحث المشرف بمقارنة نتائج كلا الشعبتين.

ويمكن تطبيق هذا الاختبار خلال وحدة دراسية فقط، أو خلال عدة وحدات، أو خلال فصل دراسي كامل أو نصفه (أي أربع عام)، وهناك أيضاً حاجة إلى مزيد من الجهود لبلورة طرق ملائمة لتقييم فعالية التفكير النقدي المكثف

- Bailin, S. 2002. "Critical Thinking and Science Education." *Science & Education* 11 (4): 361-375.
- Belenky, M. F., McVicker Clinchy B., Rule Goldberger N. and Mattuck Tarule, J. 1997 *Women's Ways of Knowing: The Development of Self Voice and Mind*. New York: Basic Books.
- Brookfield, S. and Preskill, S. 1999 *Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Butler, J. 1990. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of identity*, Thinking Gender. New York: Routledge.
- Crenshaw, K. W. 1991 "Mapping the Margins. Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color." *Stanford Law Review* 43 (6): 1241-1299.
- Davies, M. 2006 "An Infusion Approach to Critical Thinking: Moore on the Critical Thinking Debate." *Higher Education Research & Development* 25 (2): 179-193.
- Ennis, R. 1992 "The Degree to Which Critical Thinking is Subject Specific. Clarification and Needed Research." in *The Generalizability of Critical Thinking: Multiple Perspectives on an Educational Ideal*, edited by Stephen Norris. New York: Teachers College Press. 21-37.
- Foucault, M. 1980 *The History of Sexuality* (first edition, Vintage Books, New York: Vintage Books.
- Frederick, P. J. 2002 "Engaging Students Actively in Large Lecture Settings." In *Engaging Large Classes. Strategies and Techniques for College Faculty* edited by Christine A. Stanley and M. Erin Portered. Bolton: Onker Publishing.
- Freire, P. 2000. *Pedagogy of the Oppressed* (30th anniversary edition). New York: Continuum.
- Geertz, C. 1975 *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*. London: Hutchinson.
- Grasha, A. F. 1996. *Teaching with Style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles*. Pittsburgh: Alliance Publishers.
- Haraway D. 2004 "Situated Knowledges." In *The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Political Controversies*, edited by Sandra Harding. New York: Routledge. 81-102.
- Harding, S. 1993 "Rethinking Standpoint Epistemology: What Is Strong Objectivity?" In *Feminist Epistemologies* edited by Linda Alcoff and Elizabeth Potter. New York: Routledge. 49-82.
- Hartsock, N. C. M. 1998. *The Feminist Standpoint Revisited & Other Essays*. Boulder CO: Westview Press.

- Hopkins, G. 2012 Four Corner Debate Education World Inc 2003 [December 22 2012].
- Hughes, C. 2003. "Some Thoughts on Critical Thinking." *Rocky Mountain Review of Language and Literature* 57 (2): 57-61
- Kennedy, R. 2007 "In-Class Debates: Fertile Ground for Active Learning and the Cultivation of Critical Thinking and Oral Communication Skills." *International Journal on Teaching and Learning in Higher Education* 19 (2): 183-190
- Kitchener, K. S., and King, P. M. 1981 "Reflective Judgment: Concepts of Justification and Their Relationship to Age and Education." *Journal of Applied Developmental Psychology* 2: 89-116.
- Kuhn, D. and Dean, D. 2004 "A Bridge between Cognitive Psychology and Educational Practice." *Theory into Practice* 43 (4): 268-273
- Lowman, J. 1995. *Mastering the Techniques of Teaching*, (second edition) The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lutz, D. J., and Keil, F. C. 2002 "Early Understanding of the Division of Cognitive Labor." *Child Development* 73 (4): 1073-1084
- McPeck, J. E. 1984 "Stalking Beasts, but Swatting Flies: The Teaching of Critical Thinking." *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation* 9 (1): 28-44
- McPeck, J. E. 1992 "Thoughts on Subject Specificity." In *The Generalizability of Critical Thinking: Multiple Perspectives on an Educational Ideal*, edited by Stephen Norris. New York: Teachers College Press. 198-205.
- Moore, T. J. 2004 "The Critical Thinking Debate: How General Are General Thinking Skills." *Higher Education Research & Development* (1): 3-18.
- Moore, T. J. 2011 "Critical Thinking and Disciplinary Thinking: A Continuing Debate." *Higher Education Research & Development* 30 (3): 261-274
- Omi, M., and Winant, H. 1994 *Racial Formation in the United States: From the 1960s to the 1990s*. New York: Routledge
- Paul, R., and Elder, L. 2006. "Critical Thinking: The Nature of Critical and Creative Thought." *Journal of Developmental Education* 30 (2): 34-35
- Paul, R., and Elder, L. 2008. *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*. Tomales, CA: Foundation for Critical Thinking Press.
- Perry, W. G. 1970. *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. New York: Holt
- Perry, W. G. 1981 "Cognitive and Ethical Growth: The Making of Meaning." In *The Modern American College*, edited by Arthur W. Chickering. San Francisco: Jossey-Bass.

- Robinson, S. R. 2011 "Teaching Logic and Teaching Critical Thinking: Rewriting McPeck." *Higher Education Research & Development* 30 (3): 275-287
- Said, E. W. 1978. *Orientalism*. New York: Pantheon Books.
- Silberman, M. 1996. *Active Learning: 101 Strategies to Teach Any Subject*. Boston: Allyn & Bacon.
- Sweet, S. 1998. "Practicing Radical Pedagogy: Balancing Ideals with Institutional Constraints." *Teaching Sociology* 26 (2): 100-111
- Timpson, W. M., and Burgoyne, S. 2002. *Teaching and Performing: Ideas for Energizing Your Classes* (second edition). Madison, WI: Atwood Pub.
- Tumposky, N. R. 2004. "The Debate Debate." *The Clearing House* 78 (2): 52-55.
- Willingham, D. 2007. "Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach?" *American Educator* 31 (2): 8-19.

الفصل العاشر

التفكير النقدي في سياق التخصصات العلمية

أنا جونز
Anna Jones

على الرغم من وجود التفكير النقدي في المباحث الجامعية، ومحاضرات المقررات الدراسية، وبيانات مؤهلات الخريجين، إلا أن هناك عدم تبش، تجاه ما يستلزمه هذا المصطلح أصعب إلى ذلك حدلاً ساخناً حول طبيعته الأساسية وبذهب في هذا الفصل إلى أنه على الرغم من وجود عناصر مشتركة في التفكير النقدي فإنه عند الممارسة والتدريس فعل يأخذ طابع التخصص الموضوعي فالتفكير النقدي بحد ذاته في مبادئ المجالات الموضوعية، وبمناهج لخاصة بها، والبنى المعرفية التي تشكلها ومن ثم فإن التفكير النقدي "مجالاً" سوء في تخصصه الموضوعي أو في القواعد المنظمة له وهذا لا يعني عدم قدرة التفكير النقدي على إثارة التساؤلات في المجال أو التخصص الموضوعي الذي يطبق فيه، أو على تجاوز الحدود بين المجالات بل إنه يعبر عن حاجة المرء إلى تعلم أن يفكر نقدياً على نحو منظم، الأمر الذي يمكن تحقيقه باتباع قواعد أو نموذج فكري أو تخصص محدد، وأنه لابد من توفر موضوع ما يحلله التفكير النقدي وكما يوضح سميث (1992) فإن المعرفة تقع موقع القلب من التفكير النقدي ولا يمكن للمرء أن يفكر نقدياً إلا إذا توفر لديه المعرفة عن الموضوع الذي يتصدى له وبالنسبة لماكبث (1981) فإن التفكير النقدي يشكل "وفقاً لسؤاله معيه قيد التفكير" (7) بتعبير آخر فإن التفكير نقدياً حول أمر ما

وهناك جدل مهم من عند أمد طويل ومستمر في الإنتاج الفكري حول قابلية التفكير

النقدي للتعميم (Ennis 1992, McPeck 1981, Norms 1992)، في مقابل بعض البحوث التي تشير إلى أهمية التعامل بين المعرفة المتخصصة والتفكير النقدي (Alexander and Judy 1988, Baron and Sternberg 1987 Nickerson, Perkins, and Smith 1985) ولقد استكشمت في كتابات أخرى كيف يتشكل التفكير النقدي وفق خصائص المجال الذي يطبق فيه (Jones 2004, 2007, 2009) وأيضاً في دراسات ذات صلة كذلك التي أجراها مور (Moore 2011) وموقعي هما من "مجالية" التفكير النقدي ليس مطلقاً - فهناك عناصر مشتركة للتفكير النقدي عبر المجالات التخصصية ومع ذلك فهناك اختلافات مهمة في مدى الاهتمام وأدوات التحليل، والمبادئ المنظمة، وأنماط التفكير المستخدمة

ويناقد المصير الحالي الطرق التي يعرف من خلالها التفكير النقدي في خمسة مجالات - الطب، والميراث، والقانون، والاقتصاد، والتاريخ مستكشماً الطبيعة السياقية للتفكير النقدي، مقترحاً أن المقاربة المجالية للتفكير النقدي ليست جيدة، وإنما هي بالأحرى النظر إلى المهم العميق لمصموم معين من المعرفة على أن باستطاعته أن يُتَّكَن من التفكير ويذهب المصل الحالي إلى أنه من خلال فهم الطبيعة السياقية للتفكير النقدي يمكن أن يتوفر لدينا فهم أفضل للطرق التي يمكن من خلالها تدريسه

هناك عدد من التعريفات للتفكير النقدي والتي تصفه دراسات كل من (Ennis 1987, Facione 1996, Halpern 1996, Kalman 2002, Kurfiss 1988, McPeck 1989, Norris and Ennis 1990, Paul 1989) بأنه نوعية منظمة أو مصيطة من التفكير تنصم بعضاً أو كلا من العناصر التالية تحليل النقاشات أو الحجج، تقدير الحقيقة أو الصدق، والصلحية، والعمق، والريف، وإصدار الأحكام، وتقييم الادعاءات، والاستدلالات، والمروص، والشرح، والملاءمة بالإضافة إلى ذلك يتطلب التفكير النقدي الاستعداد والرغبة في التفكير بطريقة خاصة (Ennis 1996, Verlinden 2005) ولقد حدد تقرير دلفي (The Delphi Report (Facione 1990) ستة عناصر لتفكير النقدي هي: التفسير، والتحليل، والتقييم، والاستدلال، والشرح، والانصباط الذاتي. كما أنه يتطلب كلا من المهارات الإدراكية والاستعداد لتوظيف هذه المهارات.

إن جواب التفكير النقدي، المذكورة هنا، حاضرة في كل المجالات التي يجري نقاشها في المصل الحالي. ومع ذلك فإنها تأخذ صورا مختلفة، ويتم التركيز على عناصر مختلفة، وتتطلب مهارات هبة مختلفة. وبدء على ذلك يتطلب التفكير النقدي، بالإضافة إلى ما سبق، في حالة تطبيقه على أي مستوى، خلاف المستوى العام، فهنا للمعرفة، واللغة، والأدوات الفنية، والأعراف الخاصة بموضوع، المسألة التي يجري بحثها ولا يعني هذا أن المفكر النقدي عليه أن يتقبل هذه الأعراف والتقاليد بل على العكس تماما حيث يتطلب التفكير النقدي المعرفة والفهم، بالإضافة إلى قدرة الشخص على التفكير في حدود إطار المجال وخارجه

إن الجدال الدائر بين أنصار تعميم الفكر النقدي، وأنصار تخصيصه ينصب توجه اهتمامه على الخصم لصالح أحدهما، وعلى الرغم من وجود اختلافات على درجة كبيرة من الأهمية بين الأساليب التي يُفهم ويُمارس من خلالها التفكير النقدي في المجالات المختلفة، فإن هناك عناصر تمثل قاسما مشتركا ملابها. فالتفكير النقدي بإمكانه أن يكون عاما ومتخصصا، وذلك اعتمادا على المطلوب منه وبعبارة موجزة، فالتفكير النقدي التعميمي هو الذي يمكن تعميمه إنه ذلك النوع من التفكير الذي يمكن استخدامه في سياقات مختلفة وتأتي فائدته تحديدا لهذا السبب. لكنه ليس بالطبع الصورة الوحيدة للتفكير النقدي. ويرى روبنسون (2011) أن مقررات التفكير النقدي العامة، مثل تلك المبينة على المطلق الصوري، توفر لنا خطوة قيمة نحو التمكن من التفكير النقدي، ويسمي تدعيم التدريب على التفكير المنطقي من خلال مقررات مجالية متخصصة إن التفكير النقدي المقدم في مقررات أنصار التعميم هو تفكير قابل للتطبيق في السياقات التي لا تتطلب معرفة متخصصة وإذا كان التفكير النقدي المتخصص يتطلب بعضا من تلك المهارات الخاصة بالتفكير النقدي التعميمي، إلا أنه مرتبط إلى حد كبير بالسياق المتخصص والعناصر المؤكدة عليها فيه ويطبق التفكير النقدي هه على نحو مختص أو "تتخذ صورة مختلفة"

ومن ثم يتطلب التفكير النقدي في سياقه المجالي معرفة متخصصة، وهما، وأساليب، ولغة، واعتباراً للقواعد التي يقوم عليها المجال المتخصص فالمجالات لها

قواعد لاستقاء المعرفة وتمحيصها، وقد قام دونالد (2002، 2009) Donald بالعرف بالتفصيل على أنماط التفكير في سلسلة من السياقات المجالية، موصفا وجوب فهم المصكر الخبير لأنماط المواعد المتبعة ليسلك طريقه غيرها لذا فإن التفكير النقدي يتم تعلمه في سياقات معينة، وفقا لقواعد معينة (Kreber 2009) وربما كان بإمكان المهارات المرتبطة بموضوع ما، أن تسهم في الشكل الذي يأخذه موضوع آخر (Hounsell and Anderson 2009) ولكن ينبغي أخذ الحيلة أكثر مما هو حالها مفترض إذ لا يزال التساؤل حول إمكانية نقل مهارة من مجال لأخر مستمرا (Perkins and Salomon 1994)، ولا يجوز أن نرجح أن المهارة التي يجري تدريبها في سياق ما، يمكن بسهولة أن تنتقل إلى مجال آخر دون سند قوي، يمثل في الإعلان السلس عن الأفكار، ووضوح التوقعات، والأمثلة المشعة، وحرص المراجعة

إن الجدل الدائر حول التفكير النقدي في سياق مجالي (متخصص) يوحى بافتراض أن التفكير النقدي له قيمة ويسرس في كل المجالات، ولكن الواقع بالطبع مختلف فهناك دائما مواقف في التدريس يصعب فيها التحقيق الكامل للمثالية، حيث ينبغي على الطلاب بساطة اكتساب المعلومات وليس التفكير النقدي ولا يعني ذلك إنكار النقاش الداهب إلى أن التفكير النقدي، من خلال السياق المجالي، هو أساس التعليم "الأرقى" عند تدريبه على نحو جيد؛ لأنه يتطلب فصلا للمعرفة، والفهم، والتمكن الراسخ من الجسد المعرفي، والرغبة والمهارة في تقييده بأسلوب هادف ومحتك وهذا يتطلب مريجا من التواضع والنفقة لدى كل من المعلم والدارس. كما يتطلب فهما واستعدادا حقيقيين للتفكير في الاحتمالات (البدائل) الأخرى.

إن تنمية التمكن من التفكير المجالي، ينبغي أن تكون عملية طويلة الأمد ومثيرة لروح التحدي فمثلا يسبب الميريانيون في الدراسة الحالية إلى أن الطلاب لا يصلون إلى ما يشبه التصبج في التخصص، حتى يقتربوا من نهاية الدراسات العليا. وأيا كان المجال فإن إقذاح الدهن مع الأفكار المعقدة، والمكر المبطم اللازم، وفهم الخريطة المتكاملة للتفكير وكذلك التكامل المعرفي، ومرونة التفكير، والثقة المؤهلة لإصدار الأحكام، والانفتاح الذي يمكن من التفكير في كل ذلك تأملها، يخصص أرضية غرض التفكير النقدي.

وفي الأقسام التالية، من هذه الدراسة، سيتم استكشاف التفكير النقدي في خمسة مجالات، وذلك من أجل التعرف على النسل التي يكون فيها التفكير النقدي ممارسة ذات صلة وثيقة بالمهنة. ومن أجل هذا العرض تم تجميع نتائج المقابلات مع سبعة وثلاثين من أعضاء هيئة التدريس في خمسة مجالات (التاريخ، والاقتصاد، والقانون، والطب، والميراث) في جامعتين داني ثقل بحثي في استراليا وتم تخطيط شبه كامل للمقابلات وتسجيلها صوتيا وتصويرها بالكامل (لمزيد من التفاصيل راجع جوير Jones (2006) وجرى تسجيلها بعد ذلك فوراً، وتضمن ترجمة ذلك إعادة قراءة البيانات وتقييم صلاحيتها، من خلال قائمة مراجعه للمحتوى المسجل وجرى بعد ذلك تعريف وتنقيح الأفكار والأنماط لكل المادة المعروضة في القسم التالي مأخوذة عن الدراسة. وتم الاستعانة بالانقياسات المباشرة للمساعدة، كلما اقتضى الأمر ومع ذلك فقد انجها نظرا لطول المناقشات ووقوع التكرار بين المشاركين إلى صياغة الكثير من المادة صم عملية التحليل المكري (Miles and Huberman 1994, Silverman 2005).

الفيزياء

نتمتع الفيزياء لمستوى عال من المعرفة الهيكلية، وفي ذات الوقت عدم تبين متاصل في الجسد المعرفي للمجال، الأمر الذي يؤثر تساؤلات ذات مغزى حول الطابع الذي يأخذه التفكير النقدي، خصوصاً لدى الطلاب في المرحلة الجامعية ولا يخفى أن أغلب ما يتم تدريسه في الفيزياء في السنوات الجامعية الأولى شديد الروسخ وغير خاضع للأحاسيس

إن الفيزياء مجال يؤثر العجب هذا لا يعني عدم ترجيحنا بمصايها وإنما التنبيه إلى أنه إذا أردنا دراسة الفيزياء، فنبغي تنحية الرؤى التي تنبني على أحاسيسنا تجاه الكون.

ولدى التفكير النقدي خمسة أعمدة أساس في الفيزياء كل منها متصل بالآخر، على الرغم من عدم تمكن الطلاب منها جميعاً على الأقل في مرحلة التعليم الجامعي الأولى يتمثل أولها في معرفة المبادئ الأساس (المفتاحية)، وفهم كيفية عملها، والقدرة على بحث الظاهرة في ضوء هذه المبادئ. كما يتضمن ذلك التفكير النظري في إمكانية القياس

الكفي، والقدرة على التنبؤ بما إذا كان سيطبق هذا، المبدأ على مسألة ما، أم أنها أعقد مما تبدو ويتطلب تعلم الميرياء لتمكن من حجم معرفي صغيم وصعب تخصصيا ومهارة خاصة في الرياضيات، واستعداد وقت طويل، وبدل مجهود من جانب كل من الطلاب والمعلمين ليمكن الطلاب من الإنجاز بذلك الجزء من المادة، الأمر الذي يحث من ممارسة بعض أشكال التفكير النقدي قبل التخرج لقد أكد المشاركون بوضوح أنه بينما من الضروري ترسيخ التفكير النقدي الذي يأخذ في الاعتبار لمطلق الرياضي والتجرب العملي، فإنه من الصعب تحقق الوصول إلى التفكير النقدي الذي يفند الفكر المستقر، حتى يصبح لدى المرء قاعدة معرفية صلبة ومع ذلك فإنه لا يزال هذا يسعون إليه

إن ثاني الأعمدة والذي يعد محوريا هو حل المشكلات وهو ما يتطلب سعة في المعرفة وقد أوصى أحد المشاركين أنه "إذا لم يصل [الطلاب] إلى التمكين من الميرياء فلا معنى لحل المشكلات ولا للتفكير النقدي" فحل المشكلات يتخصص أولا فهم المشكلة، ثانيا، وضع خطة لحلها، وثالثا نميد الخطوة، وأخيرا التحقق من الحل ويرى المشاركون أنه من غير الممكن حل المشكلات دون التفكير فيها أو مواجهتها بنقد، ويتطلب هذا تمكنا وثقا من محصلة واعية من المعرفة

أما ثالث الأعمدة وهو وثيق الصلة بما سبق، هو الفهم العميق والمتعمق - في نفس الوقت المتعمق للرياضيات، بما في ذلك القدرة على تحديد المروض الكامنة في النموذج الميزاني أو العاصر التي ستسبب في جعل النموذج غير منطقي رياضيا، أو غير متسق، أو غير قادر على أن يعكس عالم الميرياء بتفاصيله الدقيقة كما يتضمن فهم أي من النماذج يتلاءم مع موقف معين، إذا جرى التحقق من صلاحيته، وما إذا كان معقولا ومنطقيا، ومن ثم التسليم بصحته وهذا يتضمن أيضا فهم إذا ما كان عدم التيقن سيجعل من الصعب الاطمئنان إلى صحة النتائج

ويمكن أن يطلق على العمود الرابع "التفكير العلمي" بما في ذلك المهام لتصميم التجربة، وإجراءات البحث، والتفكير الاستقرائي والاستنباطي. ونظرا لتخصص الميرياء لدرجة عالية من التدقيق فقد وصف أحد الميزانيين التفكير البشري بأنه تحب

الأسسبها في التفكير "دب لسوع من لتوافق المكري الذي يطلق عليه جيد على نحو كاف" ومن ثم فإنه من الضروري «متلاب المهرة والإصرار على طرح للمكرة بقوة وثبات وشفافية» وهذ بصف تدريس التفكير النقدي بأنه تشجيع الطلاب على عدم اءء المعادلة (أوالمقولة) كما هي وبما إثارة التساؤلات حولها الأمر الذي يشكل، أوبيعي أن يشكل، جزءاً مما يعنيه كون المرء عالماً سواء كان على لمسوى التجريبي أو النظري

واءيراً، فإن التفكير النقدي هو فهم لعدم لتبص في المعرفة، واستشهد المشاركون بنظرية الكم للجاذبية كمثال. ءبث وصءوا أهمية فهم ءءود النظرية أكثر من ذلك رأوا أنه من الضروري أن يكون الشخص على وعي بأن شءاً ما مما يعنى "أساساً"، قد يقلب كل المبرءاء رأساً على عقب لقد نءبث المبرءائيون في هذه الدراسة عن أهمية تعليم انطلاب الجامعيين ليس فقط كيف اءى التفكير إلى تقدم المعرفة، وإنما أيضا كيف يعبر انموءء المكري، وكأن عليها ألا ينظر إلى المعرفة على أنها شء ثابت، بل المبرءائيين في هذه لدراسة على وعي بالطبيعة الءياممكية، والمركبة، والمترءدة، للمعرفة المءالءة بواسطة بعض النوءبث العلية للمبرءاء

التاريخ

ينظر مؤرخون إلى التفكير النقدي على أنه كىء معقد، ومتعدد الطبءاب وبعاء مفهومه باعتبار أن لءيه عءء من الءواب التي توظف الأءء في الاءتبار لكل من المطلق، وللبليل والاءءلاف، وءالات العموص، والقوة، والءلفاب المفقوءة، وطبيعة التريخ نفسه ومستم يعبث هذه الءواب كل عن ءءة على الرغم من أنها ليست بالضرورة أنبشطة مستقفة، لكها ببساطة روايا مءءلمة لمكرة التفكير النقدي.

‘ولا التفكير النقدي هو لءءرة على بءث متطقفة ءءة ما وقءره أءرى وثيقة لصبة بها على تمءيص البليل، مما يعنى فهم ومساءشة الءليل في ظل سباقه وبمعنى ذلك ألبب القءره على التوقف عىء بص ما وامءكشاف لءته، ومءى صلاءيته، وكماية مؤبمه، وانءمهور المءبءءف، والعرض منه، وما ىءى من معرفه وءقائق متصمة فيه، ومن ثم بءث المءرى من ذلك ثم يتضمن التفكير النقدي البءث حول التءبيزات في

المص قيد البحث

ومن جانبه يقدم لنا التفكير النقدي بعد ذلك "أخذ الآخر في الاعتبار"، مما يعني أولاً النظر إلى الأدلة الأخرى، والآراء الأخرى، ووجهات النظر الأخرى كما يعني توجب على مستوى أوسع حيث يتطلب الامتناع على طرق أخرى لرؤية العالم ومن ثم يتم البوجه بذلك كله إلى لتليل أو القصبة قيد البحث ورؤية المؤرخين لها همد ر التاريخ معني دائماً بالآخر' ذلك لأنه يتحدث عن أناس لا يستطيعون في اعاده شرح موقفهم لنا وعاشوا في عصور مختلفة عن عصرنا

كما يتصم التفكير النقدي استكشاف لتناقضات، وحالات العموص، والازدواجيه وهد لا يتطلب لبحث عن لحقيقة بين لمصدر المنصارية، أو الآراء المتعارضة او الأحداث والرؤى والإفادات (أو الشهادات) غير المتسقة محسب، وبما أن يكون لباحث أيضا على وعي بأنه قد لا يصل إلى إجابة قاطعة ويرى المؤرخون ضروره تعلم الطلاب تقييم الساقصات وعدم التمس بدلا من السعي لتليل منها كما يرو، أن لتفكير النقدي هو القدره على تفيد المرء لافراضاته المسبقة، وبحث اوجه التحير الكامنة لديه

لتفكير النقدي بعد سياسي، يتصم فهم طبيعة بُنى السلطة والأفكار الايديولوجية، فعلى مسير المثال، التعرف على الطرق التي من خلالها تصبح الأفكار مسلما بها، او تُطرح على أنها "حقيقية" كما يتصم التفكير النقدي الوعي بالحقات الممودة والمسكوت عنها، وبالناس الذين لهموا الصمت حيالها، والأمور التي لم تُذكر، والأشياء التي ادُعي عدم أهميتها، والأدلة التي يصعب لتثور عنها، ر المؤرخين على وعي بما لم يتم التحدث عنه، وما يمكن أن يخبرنا به ذلك، عما هو مهم وبدو قيمة لكل من المجتمعات الذين خلوا والمؤرخين المعاصرين وهذا من شأنه أن يتيح للمؤرخين التفكير فيما أصبح رامسا باعتباره حقيقة، وما هي اسباب إصفاء القيمة على وجهات نظر بعينها في حين يجري تهميش المتطورات الأخرى واستكشاف اساليب طرق "رواية القصة"

وأحر الصور، التي يستخدمها التفكير النقدي تتعلق بإحساس المؤرخ بالوعي الداتي تحده صمغه إن وعيه بفكره أن المؤرخين " يصنعون التاريخ " تعني سعيهم لتحقيق الأمانة فيما يصلون إليه خلال التوصيف النظري للأحداث. إن ممارساتهم في تجميع الحقائق ومعالجتها التداخل بين المجالات الموضوعية، يعني وجود درجة من بحث طبيعة التاريخ وقوته وقيوده

الاقتصاد

هناك بعدان رئيسيان للتفكير النقدي في مجال الاقتصاد عن الرغم من عدم تشخيصيهما أو الإجماع عليهما من قبل كل المشاركين في الدراسة ويتمثل الأول في الاستخدام المنطقي والتحليلي للآليات الاقتصادية لحل المشكلات. وهذا يُعزى عنه يبحث الدقة، والقابلية لتطبيق، والالتزام بأبداى الاقتصادي ويتضمن هذا استخدام الأدوار الاقتصادية لحل المشكلات العملية والنظرية وفهم النماذج الاقتصادية

ومع ذلك هناك إزعاج لدى أقربيه من الاقتصاديين في هذه الدراسة، والذين رأوا أن هذه لرؤية تحصر دور التفكير النقدي، حيث أن التفكير النقدي بأصيق معانيه كما عبرت عنه واحدة من الاقتصاديين: "هو الغرول بالأنباء للوصول إلى الحد الأدنى لها" واستمرت في نقاشها قائلة "لو قيل هذا في مجال الرياضيات فذلك يعد رأياً عظيماً لكن العالم الذي نحيا فيه أعقد من ذلك" وأعربت عن رؤيتها بأن ممارسة التفكير النقدي في الاقتصاد صعب لل غاية وأحياناً لا يتضمن بمحيض الاختراصات التي يبني عليها التفكير

إن ما يعنيه الاقتصاديون بالتفكير النقدي هو التحليل المنطقي، لذا فإن ما نقوم به، كالاقتصادي هو التحقق من الاتساق الداخلي لمودج معين، بدلا من أن نتحقق من صحة الافتراضات التي بني عليها. لا يوجد اختلاف جوهري حول ما يعنيه التفكير النقدي فبحر يقوم بتدريس الافتراضات مثل سلوك مصاعمة الربح، ومبدأنا لنوح بأيديا قائلين أن هذه الافتراضات مرفوضة، ونكسنا لم نعد أبدا بطلابنا إلى التواء طلابين منهم أن يحلوا ذلك نقديا وهذه مشكلة أساسية أما في مجالات موضوعية

أخرى فيقال لا داعي حتى لبدء هذا القصر الوهمي من المقولات الفكرية لذا دعونا ننتقل إلى الأساس التي يست عليها أولاً نعتقد أن هذه هي المشكلة الحقيقية، لأنه بعد ثلاث سنوات لن يتحدث أحد عنها [الافتراضات] ومستماعل معها الطلاب على أنها من المعلومات، وسيخرجون إلى العالم ويسدّون في اتخاذ القرارات.

البعد الثاني للتفكير النقدي عبارة عن فكرة أوسع تنصصم الارتباب (الشد الصبي)، والتفكير خارج الصندوق والإبداعية وهذا يشمل القدرة على اتخاذ رؤية مغايرة، أو كما أشر إليه أحد المشاركين بأنه "التفكير خارج الصندوق" أو "التفكير الجانبي" وهذا، المهم للتفكير النقدي يدحس فيه بحث وتقييم السياسة وهو ما يستلزم دراسة المواقف، التي لا يطبق عليها النموذج [المتبع] على سبيل المثال، أو عدم قابلية الافتراضات للدفاع عنها ويذهب أحد الاقتصاديين إلى أن العامل المحركه في صناعة القرار الإنساني "سياقية"، لذا من الضروري بحث الظروف المجتمعية التي يتخذ في طلب القرارات ومع ذلك فإن هذه الرؤية للتفكير النقدي - في الاقتصاد - لم يجمع عنها كل المشاركين في لدراسة

القانون

في القانون لدينا خمسة أبعاد للتفكير النقدي: تقييم الحجج، والمحقق من الافتراضات، وأحد السياقات الاجتماعية في الاعتبار، وبحث القانون كمهنة، ومرونة الفكر وهذه الأبعاد، ليست منفصلة هربما، ولكن تناولها كذلك لسهولة التحليل حيث إن هذه الأفكار مرتبطة فيما بينها

البعد الأول، ألا وهو تقييم الحجج، وهو عبارة عن تقييم كمية تطبيق المعلومات، ولورة نقاش ما، ووضع هذا النقاش تحت المجهر، أو لقيام بحث مشكله ويتضمن ذلك "البحث في تجاوز ماهية الشيء، إلى السبب في حدوثه" كما عبر عنه أحد أصحاب الاهتمام. وهذا يعني بحث ما يلي مصدر المعلومات، الاتساق، المنطق، أساس لنقاش، الدليل، الافتراضات، الاتساق، التصميمات وأحد هذه الخطوة إلى ما بعدها فإن التفكير النقدي يتطلب، أيضا، عدم تقبل شيء كما يدعي أنه عليه، وإنما لابد من بحث شواهد،

من حيث معياريها، وأيديولوجيتها، والنسائل عما تم يُقُل. ولقد ذهب أحد المشاركين إلى أن القانون لديه "مظلومه من المشكلات الخاصة به" ويرى أن الطلاب لن يمكنهم الانخراط في التفكير النقدي، بدون فهم المبادئ المنظمة لنقدون وقواعده الصلبة

ثانياً، يبطوي التفكير النقدي على تفنيد الافتراضات، والتفكير خارج الحدود التقليدية (خارج الصندوق)، وتحليل الحكمة السائدة والنسبة الاجتماعية المحيطة ويقر أكاديميو القانون بأنه بينما يميل القانون إلى كونه مهنة محافظة، فإنه يقع على عاتق الجامعات مسؤولية تأهيل الطلاب لتفكير بقصد المعرفة والمعتقدات السائدة

ويتمثل البعد الثالث لتفكير النقدي في القانون في فهم إطار السياسة القائمة والمحيط الاجتماعي الذي يعايشه وهذا يعني استكشاف مدى غياب العدالة (وهي قضية معقدة يتم استكشافها في ضوء التشريع، ومعالجة أوجه الفشل في النظام العام والخاص أو الحالات، التي تم إقرار الصبر فيها، بسبب حل في النظام التشريعي)، وعدم كفاية المرد أو السلطة، وحالة القلق، والسمة في الإنماق وتنبئ أهمية ذلك في أن أساس وجود القانون. هو، وظيفته الاجتماعية.

يتطلب التفكير النقدي أيضاً البحث الدقيق في مهنة العمل بالقانون والقائمين عليها، والتفكير في المسؤولية الفردية والمهنية من حيث انعكاس ذلك على الموكليين وعلى المجتمع ويتضمن هذا أخذ القضايا الأخلاقية في الاعتبار وإمعان النظر في أفعال الفرد ويعلق أحد المشاركين

إني أحدث طلابي عن الأمانة، وعن عدم السرقة من المكتبة، وعدم إخفاء الكتب في بئر السلم، أو اقتلاع الأجزاء المهمة من الكتب والدوريات (المجلات) وأحدثهم أيضاً عن الانتحال. وكل هذا يرتبط بمسئليتهم كمهنيين مستقبليين

وأخيراً يتضمن التفكير النقدي في مجال القانون. التمتع، واستيعاب مسألة عدم وجود إجابة واحدة قاطعة والقانون "لديه الكثير من الإلهام في غالب أحواله" و"على الطلاب أن يتفهموا تعقد القانون واقتعاده للهيوس الحاسم" إن القانون معقد، وعامض، ويهتفر إلى الوضوح. وهناك عدم التيقن، ومجال مفتوح للمناورة" كما أن

الدقة الدعوية على درجة عالية من الأهمية ويرى المشاركون ضرورة فهم الطلاب لسعة النسخة لأكثر من تفسير وقابليتها لأن تكون ما أذاه للدور وإما لإحفاء الحماسة وتتطلب المعرفة بالقانون المدرة على قراءة القصية أو التشريع المتعلق بها بأبعاد، وهذا يبدأ عادة بالبراية الواعية بلبنداً لتشريع ومن الضروري أن يسبق ذلك فهم طبيعة التطور الدائم في النظام لتشريع ولحمية التاريخية وراء إقرار القانون، حيث إن ما جرى في السابق هو ما اعتمد عليه في تأسيس القانون الحالي ويسعي على الطلاب الدارسين للقانون أن يشقوا طريقهم في سعة التشريع. وعند التفكير في مشكلة ما، عليهم تعيين حقائق ملموسة، وقضايا تشريعية ماثلة، والاحتداد القصدي، والمبادئ الضمنية (ورج القانون)، ليكونوا رأيهم بعد ذلك

الطلب

إن التساؤلات التي يطرحها الفرد وتقع موقع الفسب من التفكير النقدي. في مجال الطب، كما يعبر عنها أحد المشاركين كالبالي "ما هي التساؤلات؟ وكيف ستقوم باستكشافها؟ إلى أين ستأخذ الأدلة؟ وكيف يمكنك التأكد من شيء ما؟" وعند النظر في مجال الطب نجد هناك خمسة أبعاد للتفكير النقدي البعد الأول هو المدخل العلاجي، والثاني الدواء المبني على الدليل، الثالث وهو أحد القضايا الاحلاية في الاعتبار، الرابع التأمل (إعمال الممكن)، الخامس إثارة التساؤلات حول الاستمادة من التعامل مع الحالات لمسبق أو الدروس المستفادة منها ومن الجدير بالذكر أن هناك تداعلاً بين هذه الأبعاد، فهي ليست كيانات منفصلة

إن التفكير النقدي في السياق العلاجي أو المعالجة الإكلينيكية في أعاب هو أساس علوم الطب وممارسته وهو ما يشار إليه أيضاً على أنه حل المشكلات الطبية، ونظر إلى هذه المقرة المعبرة

إنه شيء، علينا القيام به يوميا أو كل ساعة فمعدم يأتي لهذا المريض بمشكلة ما، فإن على الطبيب أن يكون قادراً على افتراض سبب المشكلة ومراجعة المشكلة وتاريخها المرضي، وما سبق من تشخيص أو علاج، وتجميع هذه المعلومات وتوليفها معاً، واتخاذ

انمرار بشأن الخطوة القادمة ثم توزيع مهارات اعمال النفس (النأمل) للتحقق من الشخص (الأقرب للنهائي)

ومن ثم فإن التفكير النقدي هو إجراء نقاش علاجي، ووضع الأدلة في المراس والتخطيط لخطوات القادمة ويمكن الاستمادة منه في كل من التفكير التشخيصي أو العلاجي وهو على درجة عالية من السهولة لأن هناك متغيرات كثيرة، تتنوع الحالة النفسية والأعراض لدراسات وفي التفكير العلاجي، فإن التفكير النقدي هو دمج المعلومات، والتحليلات، وحل المشكلات وكما أوضح أحد الأطباء، فالتفكير النقدي لا يتطلب الفسره على تحديد الصلوات ومعرفة الأنماط والسوابق فحسب، وإنما يتضمن أيضا "معرفة ماهية الأمور التي يجهلها" حيث يتطلب مهارات الملاحظة، وببدال الأفكار، والمعرفة الطبية المبينة على الخبرة

وعلى الرغم من وقوع لطب المبني على الدليل موقع القلب من المجال، فإن المشاركين على وعي بعموم الكثير من الأدلة إذ "يبيي أن يقوم الطب على العلم، والدليل، وإد، ثبت صحة شيء ما ينبغي أن يتم عرضه علنا ومع ذلك عليا الإقرار بأن بعضا من هذه الأدلة مثير حقا للارباب "وكل ذلك لا يؤثر في اتماق الجميع على أنه من المهم للطلاب تعلم التحقق من الأدلة، وأن يكونوا على وعي بالأسس البحثية للطب لذا فإن الطلاب عليهم ألا يفهموا الممارسة البحثية فحسب، وإنما أيضا بحث الحالات التي تعتمد فيها الممارسات المنبوعة على القليل من الأدلة الداعمة، أو الحالات التي يدرخص فيها الدليل، بالشغل، صحة الممارسة القائمة

وتمثل الأخلاقيات جانباً مهماً للعباية من التعميم الطبي، ويتم إعطاء المراجعة كاملة للطلاب للتفكير في مشكلات صعبه مفتوحة الهيايات ويتم إثارة التساؤلات الأخلاقية المتعلقة بالحالات لجاري فحصها، ولهذا يتم -عن عمد- كناية قضايا محيرة لحالات يعكر فيها طلاب السنة الأولى وما بعدها وتأخذهم إلى التساؤلات في مواقف يتوجب عليهم فيها، اتخاذ فعل مبني على أفضل الأدلة المتاحة (حي لو كانت غير كافية).

ويمثل التأمل الذاتي بعد آخر لتفكير النقدي، وربما مدحاً لمراجعة أكثر لمخصص

الطبيب - لدائه - تتطلب بحث تحليليا لتشخيصه أو معالجته للمريض فهو تحليل للنفس-ذاتي أكثر منه سرد وصفي - ويسم تشجيع الطلاب على اعمال العمل (الدأمل) في رغبتهم لمصحتهم هم وعلى سبيل المثال، ما يواجهون من صعوبات في تغيير السلوكيات (مثل العادات القديمة والتمارين الرياضية) وأن يقدروا ما لذلك من أثر تنعكس على مرصاهم. وبعد تأمل الذات مهاره بقديه مهمه. لأنها جزء من استقلال النفس والانصباط الذاتي للمهنة ويتم اكتسابها من خلال ممارس الكتابة التأملية، التي تم عقب معايشة ذات أخرى من المجتمع، على سبيل المثال، أو الرحلات الميدانية، أو كجزء من لتدريب على مهارات الاتصال.

آخر طريقة يصاغ من خلالها مفهوم التفكير النقدي هو إثارة التساؤلات حول الحكمة الشائعة أو المعرفة الراسخة وعلى الرغم من ملاحظة أكاديميو الطب لبطء التغيير في المجال وأنه مهمة محافظة، فإنهم يجمعون بشكل قاطع، على ضرورة تعليم الطلاب لإثارة التساؤلات، حول أصول المجال ويتطلب التفكير النقدي من المرء بحث الافتراضات (افتراضاته وافتراضات الآخرين على السواء)، والتخلص من الافتراضات العاطنة، والتمييز بين الأفكار والممارسات. كما يتطلب من المرء "طرح أسئلة صعبة، خصوصا عندما تبدو الإجابات واضحة" وبقدر المشتركين في الدراسة الحالية أن إثارة التساؤلات حول التراث الطبي السائد، من الممكن أن يكون تحديا لكل من الطلاب والأساتذة، حيث يصعب تطبيقها في بيئة المستشفى الهرمية، إلا أنه يبقى جزءا جوهريا في بيان المهنة

المناقشة

يمثل التفكير النقدي فعلا (أو سلسلة من الأفعال) يمارس ضمن المقررات الدراسية لأنه أولا يتطلب منظومة تفكير، وثانيا لأن هذه المنظومة تعمل في سياق مجال موضوعي. وهناك بعض الجواب الخاصة بتوصيف التفكير النقدي، يمثل وجودها قاسما مشتركا ضمن سياقات التخصصات الدراسية، مثل استخدام المنطق و الدليل، وتقييم الافتراضات والشروح، وتحليل النقاشات للوصول لوضوح الصورة

وحقيقة الأمر، وإصدار الأحكام الراشده ومع ذلك فإن الأساليب المتبعة في كل مجال، وقدر المعرفة المطلوب تحصيلها للتفكير نقديا، تعي أن مقرر مهارات التفكير النقدي العامة قد لا يؤهل الطلاب للتفكير نقديا في سياق متخصص وعلى سبيل المثال، في مجال الميراث أحيانا يتم لتفكير النقدي باستخدام المطلق الرياضي فالبرهان هو استدلال قياسي من الممكن تعقبه وصولا إلى مسلمة مقبول بها عامة وينبغي أن يظهر البرهان أن إفادة ما دائما حقيقة وتم الوصول إليها من خلال سلسلة من المعادلات، تبني كل منها منطقيا على ما قبلها ويجري هذا باستخدام الترميز الرياضي بدلا من اللغة التحليلية أو أي لغة حديث أخرى. وتتطلب البرهان التجريبية خطوات معقدة وأعراف تحول دون تشكيل التفكير النقدي بطرق معينة، باعتبار أن الفيزيائي يحتاج الأخذ في الاعتبار أفكارا مثل المتغيرات الصابطة، أو لمقاييس شديدة الدقة تصل إلى عدد معين من الكسور العشرية لذا فحتى داخل المجال الواحد يتخذ التفكير النقدي صورا متعددة وبالنسبة للعلم، ينبغي أن يسمون التفكير النقدي بالمعرفة، لطبية، وأنماط التفكير العلاجي، وفهم علم وظائف الأعضاء (السيولوجيا)، والإجراءات التشخيصية، واحتتمالات الطب للمريض، بل إن الأمر يذهب أبعد من ذلك فإن التفكير العلاجي يجد أن عليه أن يقوم بمداواة المريض في ظل ظروف من نقص المعرفة، وحساسية الوقت، والكثير من عدم التيقن إزاء النتائج، المتوقعة، بالإصافة إلى وجوب أحد الجانبين المعقد المعقد للمريض في الاعتبار وفي التاريخ، وبلى حد ما في القانون، فإن لدى التفكير النقدي بعدا سياسيا لا يظهر بشكل جلي في البرهان

كاتب هذه مجرد ثلاثة نماذج لعرض الحدود التي تشكل التفكير النقدي، لكنها توضح إمكانية الاستفادة من مهارات التفكير النقدي العامة في السياقات القابلة للتعميم، بشرط ألا تكون هناك معرفه على درجة عالية من التخصص. إن التفكير النقدي القابل للتعميم، على نطاق واسع، بعيد كئاسس للتفكير النقدي المصاحب للتخصصات الموضوعية لكنه لا يقوم مقامه وهذا لا يعني أن التفكير النقدي المخصص هو الصورة الوحيدة ذات الصلاحية، فكل من التعميرين المخصص والمعمم له استخداماته وقبوده. فالتفكير النقدي القابل للتعميم هو هيكل التفكير النقدي، لكنه "تحريري" أو سببه

"هيكل نظري" لأنه مزروع السياق ولا يتوفر فيه فهم المؤرخ الناقد، لمحصلة نقاش جار حول دليل غير كامل، أو دفاع حبير اقتصادي عن مجموعة من الافتراضات، تم صياغتها لتكوير نموذج يشرح ظاهرة اقتصادية إن عملية تدعيم الطالب أن يفكر كمتخصص في الميراث، أو في الطب، أو كمؤرخ تمد المتعلمين بقاعدة معرفية دقيقة وإطار للتفكير على نحو متعمق ومرتب ومسج بالمعلومات هذا التفكير المرتب (عبد أذانه على نحو جيد) يطوي على عناصر التفكير النقدي التي عرفها فاسيون Facione (1990). وإن كان بطرق مختلفة ولا شك أن هناك قوة وقيمة تكمن في وجود صور مختلفة من التفكير النقدي لاختلاف الأهداف والأدوار التي يقوم بها، ومن ثم تقدم لنا رؤية أوسع لطرق التفكير

ولقد قمت في دراسات أخرى ببحث طرق تدريس التفكير النقدي (بخلاف التعريف به) في مجالات (تخصصات) متنوعة (Jones 2005. 2007). وهناك حاجة للمزيد من البحوث في هذا المجال -لكن البحث المفصل يقع خارج نطاق الفصل الحالي ومع ذلك، فإن من المهم عند تدريس التفكير النقدي، البحث الدقيق لما يعنيه المصطلح في كل سياق متخصص، وكيفية تعميمه في المقررات، وكيفية التعبير عنه وتدريبه للطلاب، وكيفية نميمته عبر برنامج للحصول على درجة علمية، وأيضا كيفية تقييمه وكما يوضح بارنيت (1997) Barnett فإن التفكير النقدي يمكن أن يكون حاسما في عدد من المسويات، ويمكن إجراؤه للتحقق من المطلق الكاس في المقولات، ويوجد بوصفه إمكانية لاستكشاف جوهر المناظرات والمواضع المثيرة للجدل، وتمحيص الافتراضات داخل المجال (أو التخصص) (الأمر الذي يشير إليه بارنيت على أنه ما وراء الانتقادية)

إن قصيدة ما إذا كان التفكير المجالي يمكنه أن يرود الطالب بالتفكير فيما وراء سياق التخصص صعبة التناول. وقد عالجتها جزئيا في دراستي. وفي دراسات أخرى (Jones 2004; 2005) استخدمت هذه المنظورات الثلاثة للتفكير النقدي للأخذ بها في تدريسها في الاقتصاد فأنا أرجح على الأقل في السياق الخاص بتلك الدراسة، أنه بينما يتم تدريس التفكير النقدي على مستوى حل المشكلات، فإن هناك بعض الأمور المطلوب أخذها في الاعتبار بخصوص محتوى الحوارات في مجال الاقتصاد، إذ لا يوجد ولا القليل

من الأدلة على السخيل لنقدي المبدأ وراء حدود الاقتصاد ويفتح عملي الأخير، الذي تم عبر المجالات أن يتم تدريس التفكير النقدي بوصفه الحق من المنطق الداخلي للمحتوى (باستخدام معرفة على درجة عالية من التخصص أو ليات فيه) في كل مجال (وليس معنى ذلك أن يتم تدريسه بالضرورة في كل مقر دراسي أو من قبل كل مدرس) وأن يتم تدريس الاعتبارات الخاصة بالاضطراب والمواضع المثيرة للجدل والأشور غير البديهية في كل مجال. كان ذلك قد يحري بدرجات مختلفة ومع ذلك فإن ما وراء الانساق مطب صعب بكثير فهو لا يتطلب الفهم المتخصص لميثاق التخصص الموضوعي فحسب، وإنما أيضا، يقوم ببحث افتراضاته وإعداد النظر فيما وراء الافتراضات. ومع ذلك فإن الكثير من الأكاديميين (وليس كلهم) في كل المجالات التي بحثها، عيروا عن اعتمادهم لراسخ بانه من لواجب عنهم باعتبارهم باحثين واساتذته، بحث مجالاتهم بعمق، والترويج بالنقد الخارجي لها. ومن راي أن واحد من هم الأدوار الرئيسية لجامعات (أو ينبغي أن يكون كذلك) هو استيعاب وإعلاء النظر في المجالات والمسببات الاجتماعية الخاصة لقدرات وإمهارات انقدية

ب، نموذج المفرد الذي يسمح بدراسة متعددة المجالات أو "بنية المجالات" قد يمكن من اكتساب ما وراء الانساقية فعلى سبيل امثال بنيت برامج "التعليم لعام" المستخدم في الكثير من الجامعات الأمريكية تنمية المعرفة المجالية لمخصصه والتفكير ايضا في وجهات النظر الأخرى بمنظور عام أو بمنظور بنيت المجالات وتستخدم هذه المقاربة ايضا (وإن كان على نحو مختلف) في الجامعات الأسترالية ولقد تحدث المشاركون في الدراسة الحالية، وليس شركوا في بحوث بنيت، أو غير مجالية، عن نمكين هذه البحوث لهم من التفكير نقديا في متغيرات مجالات تخصصهم، وعلى سبيل المثال يوظف الاقتصاد النموذجي معطيات البعث الاجتماعي والسياسي (على عكس السائد في الكثير من بحوث مجال الاقتصاد) كما يعرط فيما وراء الانساقية ومع ذلك يصف هؤلاء الخبراء الاقتصاديون أنفسهم بـ "المهترطين" ورأوا أن عملهم نادرا ما نشر في مجالات اقتصادية رفيعة المستوى وتحدث بعض المبرينيين عن التحديات التي يجلبها العمل مع المهندسين أو علماء الموسيقى. كما تحدثت إحدى المبرياتيات عن السبل التي يحاول من

خلالها الفيزيائيون الموهوبون التوسع وراء الحدود الخاصة بمجالهم. وعلمت بأنها تحلم "بهدم الصرح الكلي [للمعرفة] رأساً على عقب" لما في ذلك من أفاق وأعدة قد تأتي على أثرها. ولقد أخذ الكثيرون من المشتغلين بالمجال الطبي في الدراسة الحالية فكرة ما وراء الانتقادية، على محمل الجد، في التخطيط للمقررات الدراسية وتصميم مقرريهم الاستماع لأسانده من مجالات مثل العلوم الاجتماعية من أجل إحداث رحابة في المنظورات التي ستمد الافتراضات الطبية ويعمل الأكاديميون الطبيون على تأمل طبيعة الطب وموقعه بين كل من العلم والمص.

إن فكرة ما وراء الانتقادية لا تفترض سلماً تمكيراً نقدياً عاماً، ولكنها تعي القدرة على كل من الانخراط بمهارة في التفكير المتخصص والنظر في التعدي بإمكانات المعرفة الأخرى. وكما يرى بروكميلد (1987) Brookfield فإن التفكير النقدي لا يتطلب نصيب كل شيء وعدم التسليم بأي شيء فحسب، وربما يتطلب أيضاً المزيد من القدرة البساء على استكشاف وتصوير البدائل. ويشير رولاند (2006) Rowland إلى مفهوم التساؤل على أنه التمحيص، مبيناً "أن أهم دور للمدرس هو توفير مساح أو اتجاه يمحض من خلاله الطلاب" (109) إن السعي، في اقتراحي، يذهب وراء الاكتساب المجرد "للحقائق" ويتعلق بتوجه التساؤل الذي دائماً ما يأتي عبر "لماذا"، و"كيف"، و"ما الذي يعنيه ذلك" ويتطلب هذا مدرسين ومؤسسات تعليمية ممتحة واسعة الأفق، حيث يتسع الوقت والمجال للتساؤلات، إنه الوصف الذي لا يتوفر دائماً في الجامعات المعاصرة.

إن تدريس التفكير النقدي قد يتطلب من أعضاء هيئة التدريس أن يبحثوا "نقدياً" معنى التفكير النقدي في تخصصاتهم، وكيف يمكن تدريسه بأفضل ما يمكن. وهذا ليس مجرد تمرين "صبح أم خطأ" بسيط، بل عمل يقوم فيه المرء بالتحقق مما له قيمة، وأن يترك أهميته الأساس في أن يكون المرء مؤرخاً أو خبيراً اقتصادياً حقيقياً وقد يتطلب الأمر ما يشير إليه رولاند (2006) Rowland بـ"المقد البيني للمجالات (التخصصات)" "critical inter-disciplinarity" ويصف هذا بحوار تصنيفي بين الأكاديميين من مجالات مختلفة والذي يلزمهم بالدفاع عن افتراضاتهم ومن ثم مراجعتها وهذا من شأنه أن يصقل التفكير المتخلل للتخصصات علاوة على التمكين من القدرة على ما وراء الانتقادية

المصادر

- Alexander P. A. and Judy J. E. 1988 "The Interaction of Domain-Specific and Strategic Knowledge in Academic Performance." *Review of Educational Research* 58: 375-404.
- Barnett, R. 1987 *Higher Education: A Critical Business*. Buckingham. Society for Research into Higher Education and the Open University Press.
- Baron, J. and Sternberg, R. 1987 *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Brookfield, S. 1987 *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. Milton Keynes. Open University Press.
- Donald, J. G. 2002 *Learning to Think: Disciplinary Perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Donald J. G. 2009 "The Commons: Disciplinary and Interdisciplinary Encounters." In *The University and Its Disciplines: Teaching and Learning within and beyond Disciplinary Boundaries*, edited by Carolin Kreber. New York and London: Routledge 35-49.
- Ennis, R. H. 1987 "A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities." in *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*, edited by J. Baron and R. Sternberg. New York: Freeman.
- Ennis, R. H. 1992. "The Degree to Which Critical Thinking is Subject Specific: Clarification and Needed Research." In *The Generalizability of Critical Thinking*, edited by S. Norris. New York: Teachers College Press.
- Ennis, R. H. 1996 *Critical Thinking*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Facione, P. A. 2000 *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. California Academic Press. 1997, 1996, [16/11/00, 2000]. Available from <http://www.calpress.com/critical.html>.
- Facione, P. A. 1990. *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction "The Delphi Report"*. Millbrae, CA. American Philosophical Association, The California Academic Press.
- Halpern, D. 1996 *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. (third edition) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hounsell, D., and Anderson, C. 2009 "Ways of Thinking and Practicing in Biology and History: Disciplinary Aspects of Teaching and Learning Environments." In *The University and Its Disciplines: Teaching and Learning within and beyond Disciplinary Boundaries*, edited by Carolin Kreber. New York and London: Routledge 71-83.

- Jones, A. 2004 "Teaching Critical Thinking: An Investigation of a Task in introductory Macroeconomics " *Higher Education Research and Development* 23 (2). 167-181
- Jones, A. 2005 "Culture and Context: Critical Thinking and Student Learning in Introductory Macroeconomics " *Studies in Higher Education* 30 (3). 339-354
- Jones, A. 2006 *Re-Disciplining Generic Skills: An Examination of the Relationship between the Disciplinary Context and Generic Skills in Higher Education*. Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne, unpublished PhD thesis
- Jones, A. 2007 "Multiplicities or Manna from Heaven? Critical Thinking and the Disciplinary Context " *Australian Journal of Education* 5 (1). 84-103
- Jones, A. 2009 "Re-Disciplining Generic Attributes: The Disciplinary Context in Focus " *Studies in Higher Education* 34 (1) 85-100
- Kalman, C. S. 2002 "Developing Critical Thinking in Undergraduate Courses: A Philosophical Approach." *Science and Education* 11: 83-94
- Kreber, C. 2009 "Supporting Student Learning in the Context of Diversity, Complexity and Uncertainty " In *The University and Its Disciplines: Teaching and Learning within and beyond Disciplinary Boundaries*, edited by Carolin Kreber. New York and London: Routledge. 3-18.
- Kurfiss, J. 1988 *Critical Thinking: Theory, Research, Practice and Possibilities*. Washington, DC: ASHE-ERIC Higher Education Report No. 2. Associate for the Study of Higher Education.
- McPeck, J. 1981 *Critical Thinking and Education*. New York: St. Martin's Press.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. 1994 "Data Management and Analysis Methods " In *Handbook of Qualitative Research*, edited by Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln. Thousand Oaks, CA: Sage
- Nickerson, R. S., Perkins, D. N. and Smith, E. E. 1985 *The Teaching of Thinking*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Norris, S., and Ennis, R. H. 1990 *Evaluating Critical Thinking*. Edited by R. J. Swartz and D. N. Perkins. Cheltenham, VIC: Hawker Brownlow Education.
- Norris, S. P. 1992 *The Generalizability of Critical Thinking: Multiple Perspectives on an Educational Ideal*. New York: Teachers College Press
- Paul, R. 1989 "Critical Thinking in North America: A New Theory of Knowledge, Learning and Literacy " *Argumentation* 3: 197-235
- Perkins, D. N., and Salomon, G. 1994 "Transfer of Learning." In *The International Encyclopedia of Education*, edited by T. Husen and T. N. Postlethwaite (second edition). Oxford: Pergamon, 11

- Robinson, S. R. 2011 "Teaching Logic and Teaching Critical Thinking: Revisiting McPeck " *Higher Education Research and Development* 30 (3): 275-287
- Rowland, S. 2006. *The Enquiring University: Compliance and Contestation in Higher Education*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press McGraw-Hill Education.
- Silverman, D. 2005 *Doing Qualitative Research*. (second edition). London: Sage
- Smith, F. 1992 *To Think In Language Learning and Education*. London: Routledge.
- Verlinden, J. 2005. *Critical Thinking and Everyday Argument*. Belmont, CA: Wadsworth.

الفصل الحادي عشر

استخدام خرطنة النقاش

في تحسين مهارات التفكير النقدي

تيم فان جلدر
Tim van Gelder

لا جدال حول وقوع التفكير النقدي موقع القلب من لتعليم العالي وفي أحد الكتب رفيعة المستوى بعنوان العشوائيه الأكاديميه "Academically Adrift" يصيد ارون وروكس Arum and Roksa ان "سعة وسعوى بالمائة من أعضاء هيئة التدريس بالكليات، يقولون إن سميه قدره الطلاب على التفكير النقدي هدف' على درجه كبيره من الاهمية و هدف اساس في المرحله الأولى من التعليم الجامعي" (35 2011)، مستشهدا به (Hen. 2009)

ومع ذلك فإن لرسالة الرئيسه الي بيعت بها المؤلمان، من خلال عملهم هذا، هي أن التعليم بالكليات الجامعية بصمه عامه لا يحرر الا بقدا محدود تجاه هدف الهدف. ف "معظم الطلاب يحققون فقط لحد الأدنى من تحسين مهاراتهم في التفكير النقدي، ولتفكير المعمق ومهارات الكتابة أثناء رحلتهم في التعليم الجامعي" (35) وحقيقه الأمر أن التعليم في انكليات بالنسبه للكثير من لطلاب يبدو فاشلا تماما بهذا الصدد "فقد لاحظنا من خلال عينة كبيره من 2300 طالب، عدم وجود أرقام ذات دلالة في اكتساب التفكير النقدي والتفكير المعمق، ومهارات الكتابة لدى 45% على الأقل من الطلاب دراسته" (36)

وهذه الرسالة تكاد تكون أكثر تماؤلاً من التعهيق اللادع لـ H.L. Mencken في القرن الماضي والقاتل "من المؤكد أن المشاهدات اليومية تبين أن مقررات الكلية في المتوسط لا تثرى القدرات والمداير العقلية لطلاب. ومدة فترة ليست بالبعيدة حقيقة، بين التقرير الواقعي لبسلمانيا أن الطلاب غالباً ما يحدث لديهم كعوص بدرجة كبيرة خلال السنوات الأربع لدرجة أن متوسط الطلاب في التخرج أقل دكاء من متوسط الطلاب الجدد طبقاً لكل الامتحانات" (Mencken 1997 98)

ومع ذلك فإن أيضاً يعلم أن التعليم الجامعي يستطيع أن يؤثر إيجابياً على التفكير النقدي، إنه ببساطة أمر يمكن اكتسابه بالتعلم وفي تحليل ما ورائي mera-analysis لدراسة لجهود تدريس التفكير النقدي في التعليم الجامعي، وجد إبراهيم وأخرون Abram et al. "تأثيراً إيجابياً لتدريس مهارات التفكير النقدي للطلاب. بصحة عامة" (2008, 119)

ومع ذلك فإنه وجد تفاوت كبير في القدر الذي تم اكتسابه، ولقد حلص إبراهيم وأخرون Abram et al. إلى أن الكيمية التي يتم تدريس التفكير النقدي بها تحدث فارقاً كبيراً ويقولون "إن كلا من نهج إدماج التفكير النقدي في التدريس والتأسيس التربوي pedagogical grounding لإدخال التفكير النقدي، يسهمان بوصوح وبشكل كبير في تفسير التفاوت في العائد من التفكير النقدي" (1120)

ومن هنا فإن التحدي الأهم في تسمية لتفكير النقدي، هو التحديد الواضح لأنواع تدريس التفكير النقدي، ذات التأثير الأكثر فعالية، على مهارات خريطة النقاش أو الحجج، التي هي واحدة من طرق التدريس الواعدة بشكل ظاهر في هذا الصدد ويستعرض هذا الفصل بإيجاز التدريس المبني على خريطة النقاش والدليل على فعالية هذا النهج التعليمي في تحسين مهارات التفكير النقدي.

خريطة النقاش

خريطة النقاش أو الحجج وتعرف أيضاً بتخطيط النقاش أو التمثيل المرئي للنقاش، [وسيسبر هنا على مصطلح "خريطة النقاش"] هو عرض مرئي لهيكل التفكير أو

النقاش (Davies 2011; Macagno, Reed, and Walton 2007; van Gelder 2013). والمتعارف عليه أن خريطة النقاش هي نوع من التمثيل البياني أو مخطط "المصندوق والمسم" ، مع نقاط للاتقاء متوافقة مع الاقتراحات وروابط للعلاقات الاستدلالية انظر على سبيل المثال الشكل 1/11.

وترجع جذور نهج خريطة النقاش إلى القرن التاسع عشر، لكنه أصبح ذا شعبية منذ عقد أو عقدين فحسب، واستخدم في الأساس كأداة تساعد الطلاب على بناء مهارات التفكير الراشد والتفكير النقدي. وفي الحقيقة كان سلطه المباشر هو نوع من تخطيط النقاش الذي وجد في الكثير من الكتب الدراسية التقليدية (راجع على سبيل المثال (Fisher 1988; Govier 1988).



شكل 1/11 خريطة نقاش تعرض ترجيعات أن خريطة النقاش تساعد على بناء مهارات التفكير النقدي

تم إنتاج الخريطة باستخدام برنامج ريشمال (Rationale (فان جلدر 2007 van Gelder) ولقد كان العامل المفتاحي في نمو شعبية خريطة النقاشات حديثاً، هو تطوير أدوات برمجية مصممة خصيصاً لدعمه وكانت مخططات النقاش فيها سبى برسم باليد (سواء على الورق أو على الحاسوب باستخدام برمجيات خاصة بالرسم)، الأمر الذي يجعل من إنتاج الخرائط عملاً مملاً ومستهلكاً للوقت، أياً كان مستوى التطوير فيها. ولقد قلصت حرمة البرامج الجديدة الكثير من الوقت المهدر مع الصناديق والأشياء، ووفرت كما متنوعاً من الإرشاد، والدعم، وسمارين، المتدمجة

استخدام خريطة النقاش في تدريس التفكير النقدي

كما ذكرنا فيما سبق، فإن خريطة النقاش موجود على نحو ما في الكتب الدراسية التقديمية للتمكير لبقدي، وإن كان تناوله تم كمجرد أسلوب مفيد من بين الأساليب عديدة. أما التدريس القائم على خريطة النقاش، فيذهب أبعد من ذلك حيث يجعل خريطة النقاش هو النهج الرئيس أو المركزي المستخدم في تنمية مهارات التفكير النقدي ويتضمن هد عادة إعداد الكثير من تمارين خريطة النقاش باستخدام برنامج مخصص لهذا الغرض (راجع 2008 Harell) ولقد تم بلورة سلسلة من المفاهيم والمبادئ لمساعدة الطلاب على خريطة النقاش على نحو ملائم (على سبيل المثال (ter Berg, van Gelder, Patterson, and Teppema 2013)

وتتضمن أكثر أنماط التدريس شيوعاً إمداد الطلاب بنص قصير، ثم يطلب منهم تحديد لب النقاش الذي يطوي عليه النص، مع رسم خريطة لهذا النقاش وذلك لإنتاج محطط للنقاش يمثل، بشكل وافي، التفكير الراشد في النص ومن المدهش أن ذلك بدأ أمراً صعب، حتى على العالسة، وعلى أولئك الذين تلقوا مسبقاً تمريناً على تحليل النقاش

ومن أنماط التمرين الشائعة أيضاً، أن يكلف الطلاب بتطوير خريطة نقاش تمثل مناقشة من إبداعهم الخاص، الأمر الذي يجعل من الممكن أن يكون تمهيداً لكتابة مسودة لنص نقاشي. وهناك نوع ثالث من التمارين يتمثل في أحد خريطة نقاش وإعادة

كتابتها (ترجمتها) في شكل نقاش ثنائي

إن التدريس لـ دجج المبني على النقاش شأنه شأن التدريس اللامح بصيغة عامة، يجري تدريبات متتابعة بسردج براعي مستوى الصعوبة وكما هو الحال أيضا في التدريس بصيغة عامة، فإن التدريس المبني على خريطة النقاش يتطلب من الطلاب أن يحققوا تلقينا عائد (أطبعا) من نوعية جيدة عن أعمالهم. الأمر الذي يتطلب معلما ذا مهارات عالية في مجال خريطة النقاش، وقيلا ما هم، مما يشكل عمية أساسية في استيعاب أكبر للتدريس المبني على خريطة النقاش

هل يجدي هذا؟

للوهلة الأولى، لا يوجد خلاف على أن تعلم وممارسة خريطة لنقاش سيساعد الطلاب على بناء مهاراتهم في التفكير النقدي إن انعماليه والنقاش ليعا كل التفكير البشري لكهما يعين في الفهم منه وينبغي أن تساعد خريطة النقاش في بناء المهارات الخاصة بهم وهناك جنل بسيط لا مفر منه وهو أقرب للمنطق حول النقطة الأخيرة، ينصق من بدنهتين، أن كلا من تحكيم الفهم والنقاش المبني على الحجج بطويان على صعوبة، يمكن لترجمتها بصريا أن يساعد بصيغة عامة، عقولنا على التكيف معها

لاحظ نه في الشكل 1/11 أن النقاش ككل مكون من شقين (موقعين) كل منهما مبني على معلومات متعددة هذه لقوله مقبولة للوهلة الأولى لكنها تتطلب التدعيم بالتأين لحيروي (الإمبريقي)

بالنسبة لسرسي خريطة النقاش فإن هذ النوع من الجدول العام، يستند إلى دعم ظاهر مما يعايشونه في قاعة التدريس إن محاولات الطلاب في التفكير النقدي كثيرا ما يتهدف صعب الفهمه على وقت شباب حيوط الاستدلال الذي يجري في المواقف المتعارضة حول أي موضوع مطروح ويبدو جليا لسرسي خريطة النقاش أن المخططات تساعد الطلاب على الإلمام بما يجري، وبمرور الوقت يساعدهم على بناء براعة وفطنة منطقيتين

ومع ذلك فهنا كيمكرس بتدوين، بحق، نعرف أيضا أن الملاحظات الشائعة تكون

عرضة للشك، بالنسبة للأمور التي تقتضي الدقة والتعمق ويرغم كل ذلك ظل ممارسو الطب يظلون، لقرون، أنهم يشهدون فوائد من المرحى الذين يصابون بريف ومن هذا فإن ما يريده هو المريد من الإثباتات الخيرية الصارمة أو قياس صلاحية ما تنصوبه "للوهلة الأولى"

إسا في حاجة لفهم أفضل لكيفية عمل خريطة النقاش وإن الافتراض بأن خريطة النقاش "تساعد على بناء" مهارات التفكير النقدي ادعاء فضفاض يثير الضيق وينبغي أن يصل إلى مقاييس كمية صارمة عن مدى قيام خريطة النقاش ببناء مهارات التفكير النقدي، وكيف يمكن مقارنتها مع المماريات التعليمية الأخرى. لكن كيف يمكننا أن نحقق ذلك.

البحوث الخيرية (الإمبريقية) حول تأثير تدريس خريطة النقاش

ربما يكون من المؤلف لدى أغلب القراء فكرة عن "معيار ذهبي" "standard gold" في بحوث العلوم الاجتماعية أي استخدام العينات العشوائية الكبيرة والمنصبطة و عندما نطبق في تقييم فعالية خريطة النقاش كأسلوب تعليمي للتفكير النقدي، فإن هذا يعني رقم كبير من الطلاب وتوزيعهم عشوائيا على مقررين للتفكير النقدي المصغر الأول تستخدم فيه خريطة النقاش بكثرة، والآخر يشبهه في كل الجوانب المهمة، عدا استخدام خريطة النقاش واستخدام أساليب أكثر تقليدية في التدريس وفي نهاية الفترة الدراسية، سنختبر مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب الدارسين لكلا المقررين باستخدام احبار مقيس موثوق لكلا المجموعتين. وبم نكوين الرأي عن فعالية خريطة النقاش فقط طبقا لمدى حصول الطلاب الذين درسوا اعتمادا عليها (أي خريطة النقاش) على درجات أعلى من نظرائهم في المجموعة الأخرى.

وللأسف لم يتم إجراء مثل هذه الدراسة ويرجع ذلك لعدد من الأسباب فهناك الكثير من التحديات نقف عقبة في الطريق مثل الصعوبات البيروقراطية المرتبطة بإصدار نسختين من المادة الدراسية، وإجراء اختبار عشوائي للطلاب ليدرسوا أيا من النسختين. هناك أيضا عقبة تتمثل في التحقق من أن كلتا المادتين قريستان بالدرجة

الكافية التي تجعلهما متماثلتين في كل الجوانب المهمة خلاف استخدام خريطة النقاش وعلى سبيل المثال هل المادتان تعطيان نفس المحتوى الأساسي، على الرغم من الاختلاف المتبع في التدريس؟ وهل لدى الطلاب نفس الدافع لأداء التجربة؟

ولهذه الأسباب فإن أعيب الجهود لتقييم الصارم لتأثير خريطة النقاش على التفكير النقدي اتخذت مقارنة مختلفة، والتي سعت لمهم تأثير التدريس المبني على خريطة النقاش باختبار الطلاب في البداية (أي إجراء الاختبار قبل الدراسة) وفي النهاية (أي بعد التدريس)، مع مقارنة النتائج في الحالتين.

وعلى الرغم من أن الاختبار القبلي والبعدي أكثر قابلية للتطبيق من إجراء مقياس العيشة العشوائية الكبيرة، فإنه لا يخفى من لتعديلات العملية الخاصة به على سبيل المثال، هناك مشكلة التحقق من أن الطلاب بدلووا العهد الملائم في الاختبارات، أو أن لنواهج لإجراء كلا الاختبارين متساوية هدرجة الدافعية من الممكن أن تحدث احتلافا ضخما على الأداء (Liu, Bridgeman, and Adier 2012)، وإذا تراخى الطلاب في الامتحان لبعدي فإن ذلك سيبعس من المدير (والعكس صحيح).

ومن أمثلة مقارنة الاختبار القبلي والبعدي دراسات ثمان جلد (van Gelder, Bissett, and Cumming 2004) والتي بدأت في هيايات التسعينييات "إعمال العقل ضمن مشروع" "Reason Project" في جامعة ملبورن حيث طورت بدلا قطعيا للتدريس التقليدي للتفكير النقدي، يهي على الممارسة المدروسة المتأنية طويلة المدى (Ericsson, Krampe, and Tesche-Rommer 1993) باستخدام خريطة النقاش. وتم بورة حرمة برامج متخصصة لخريطة النقاش "ربرون! أبل" (van Gelder Reason/Able (2004) لدعم لمقارنة (لاحظ أن ربرون! أبل هو سلم ريشال Rationale (2007)) وبمساعدة من مركز البحوث الأسترالية تم تعريض الطلاب في مادتين لمقارنة الامتحان القبلي والبعدي باستخدام اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير النقدي (Facione 1991) California Critical Thinking Skills Test. ولمعالجة قضية الدافع تم تخصيص 5% من الدرجات الكلية للمادة، للأداء الأفضل في الامتحانين.

ولقد أشارت النتائج إلى أن الطلاب قد تحسنت لديهم مهارات التفكير النقدي بحوالي 20% وحيث أن التفكير النقدي مهارة من النوع المعرفي. ولأنها معروفة بصعوبة رفع الأداء، كما في مثل هذه المهارات، فإن هذه النتيجة تعد تحسناً كبيراً وجديراً بالاهتمام وتستحق ما يدل فيها من عناء. وترجع بأن هذه المقاربة تعمل جيداً بحق ومع ذلك فإن هذا الاستنتاج متعجل نوعاً ما وللتصميم الصحيح يجب وضع النتائج في السياق الذي تمت فيه

ويبني عليها، أولاً، التفكير في مدى تحسن مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب، على أي الأحوال، بناء على عوامل مثل النصح، ومجرد الالتحاق بالجامعة ثانياً التفكير أيضاً في مدى تعلق تحسن الطلاب، بناء على حقيقة دراستهم لمادة التفكير النقدي. وربما يرجع تحقيق نسبة العشرين بالمائة أو أعينها لمرورهم بتجربة دراسة التفكير النقدي بشكل ما، دون أن يرجع ذلك بالضرورة إلى التدريس المبني على خريطة النقاش

وإذا كان تصميم بحث الاختبار القبلي البعدي قد تم دون وجود عينة صابطة، فإن كلتا القصبتين يحتاجان إلى التعامل معهما مقارنة بالنتائج الخاصة بدراسات أخرى. إننا في حاجة إلى تقدير عام "جيد" حول مدى اكتساب الطلاب للتفكير النقدي المتوقع عادة في فصل دراسي في الجامعة، وتقدير عام "حسن" حول ما يتوقع من الطلاب اكتسابه من خلال دراسة مادة التفكير النقدي في فصل دراسي واحد ولدينا حالياً الكثير من الدراسات التي تعالج هذه التساؤلات. خصوصاً الدراسة السابقة (بمعنى نسبة التحسن المعتادة خلال فصل دراسي عامي) لكنها تواجه هنا مشاكل أكثر أولاً هناك اختبارات قليلة جداً للتفكير النقدي، وبعضها أصعب من الأخرى. ونسبة التحسن البالغة عشرين بالمائة في اختبار ما، قد لا يكون مكافئاً للعشرين بالمائة في اختبار آخر ثانياً الدراسات المتوفرة غير متجانسة، وتختلف في العديد من الجوانب الأساسية مثل حجم الدراسة (عدد المشاركين)، حجم التحسن (أو الترددي) التي تم التوصل إليها، وبوعية التدريس في المادة التي يتم تقييمها، ودرجة الحرص والصرامة في التقييم. وفي ظل كل هذه العوامل كيف يمكن للمرء معرفة أو تقدير المكتسبات "الحقيقية"؟

اتباع مقاربات ما وراء التحليل

إن المقاربة الأفضل للتعامل مع هذه القضايا هي استخدام إجراء يسمى "ما وراء التحليل". إن ما وراء التحليل في الأساس هو طريقة تجمع الدراسات معاً لتحديد الاتجاهات، أو المؤشرات المشتركة، وإذا ما كان "ما وراء التحليل" أسلوباً معقداً، فإن هذا لحسن الحظ، مصادر تقديمه ممتدة مدحة - من على سبيل المثال كتاب كامينج (2012) Cumming. وسأعرض في الجد الأدنى الأساس المطلوب لفهم النتائج الخبرية (المبني على الواقع) التي تم الحصول عليها من الأبحاث الخاصة بالتدريس المعتمد على خريطة النقاش.

ولأغراض دراسية الحالية فإن ما وراء التحليل يتم في خطوات ثلاث.

1. ابتداء الدراسات: إن الخطوة الأولى هي تحديد الدراسات التي ينبغي تجميعها معاً وهذا يتضمن البحث المنقضي والموسع لدراسات ذات العلاقة، بما في ذلك الدراسات غير المنشورة، ثم استخدام مجموعة من المعايير لتحديد أي منها سيوصل للنتائج الخامسة، أي لي منضم تصميمها في تحليل البيانات.

2. تحويل النتائج إلى قياس تأثير كما تم الإشارة إليه سابقاً، فإن الدراسات (المجموعة) تستخدم اختبارات متنوعة للتفكير النقدي. كما أنها تعرض تقرير النتائج، أيضاً، بطرق متنوعة ولستمكن من التجميع فإنه ينبغي جعل هذه النتائج قابلة للقياس مع غيرها ومن الطرق لشده في تحقيق ذلك هو التعبير عن المكسب (أو الخسارة) التي تم الوصول إليها في دراسة معينة كمتغير بعد النوع في الاحتمال (technically [Cohen 1969], also [Cumming 2012], chapter 11) "Cohen's d" وهو الرقم الذي غالباً ما يشار إليه بوصف "مقياس حجم التأثير" "effect size" على سبيل المثال في دراسات من جنس واحد والمشار إليها سابقاً يحول مكسب العشرين بالمائة إلى مقياس تأثير نحو 0.87.

3. حساب حجم التأثير، المجموعة، وفي النهاية يتم تجميع النتائج والمماثلة هنا ليست إيجاد متوسط حجم التأثيرات، وإنما نوزن أحجام التأثير بحجم الدراسة (أي

المشاركين)، ثم بحسب المتوسط. هذا يعني إعطاء سابع الدراسات الأكبر حجماً وزناً أكبر، على أساس أنها تكون أقل عرضة للارتباك وأقرب إلى الصلابة إحصائياً، وتزداد إمكانياتها للإشارة إلى التحسن انحصامي.

فماذا مسجد إذا طبقنا ما وراء التحليل على الدراسة الخاصة بالمقاربات المبينة على خريطة النقاش لتدريس التفكير النقدي؟ لقد قمنا بمسوحات بجمع الدراسات ذات الصلة وتجميع نتائجها وفي المرحلة النهائية من الدراسة حصلنا على نتائج 26 دراسة قبلية/ بعدية لتدريس مادة التفكير النقدي المبني على خريطة النقاش في فصل دراسي واحد، وفي معاهد تعليمية في أستراليا، أوروبا، والولايات المتحدة الأمريكية وكثير من هذه الدراسات غير منشور، لكن المنشور منها يقتصر ما وجد في دراسات Burchart (2009). Dwyer Hogan, and Stewart (2011 2012). Harrell (2011). Twardy (2004). and van Gelder Bissett, and Cumming (2004).

وهذا الجهد لا يزال مستمرا، ولكن يبدو حالياً أن حجم التأثير الموروث لتدريس التفكير النقدي المبني على خريطة النقاش، في إطار التفكير النقدي يعدت 0.7 ويعتمد حجم التأثير هذا، على ما توصلت إليه جميع الدراسات التي أوفت بالمعايير الأساس المؤهلة لدخولها مرحلة ما وراء التحليل ومع ذلك هناك في هذه المجموعة اختلافات وأصبحت فيما نسميه "كثافة" أنشطة التعلم المبني على خريطة النقاش وبصيص الدراسات إلى مجموعات عالية الكثافة ومتوسطة الكثافة ومحدودة الكثافة، وحدث ارتباطاً واضحاً بين درجة الكثافة ومستويات التحسن ففي الدراسات عالية الكثافة، درس الطلاب المادة بحيث تقع خارطة النقاش كنشاط مركزي أو رئيس مع الكثير من الأنشطة في الواجبات المنزلية، وقام بالتدريس لهم معلمون ذوو كفاءة عالية في خارطة النقاش وتوفر لديهم خمسة عشرة درسه من ست وعشرين كانت عالية الكثافة، وكان متوسط حجم التأثير لهذه الدراسات بين 0.85

ومع ذلك عند مقارنته بالنحس البالغ عشرين بالمئة، فإن الأحدث بحجم تأثير 0.85 يعني القليل لأغلب الناس، ومن الممكن أن يعطلي انطباعاً بأنه قابل للتجاهل. فكيـم

يمكننا إذن تقدير دلالاته؟ واحده من المقاربات هي اللجوء لرأي الخبراء في مجال ما وراء التحليل، وطبقا له (أي لهذا الرأي) فإن 0.2 تأثير ضئيل، و 0.5 تأثير متوسط، و 0.8 تأثير كبير (Cohen 1969)

وبهذا يبدو أن المدرس المبني على خريطة النقاش له تأثير كبير، لكننا مع ذلك لم نأخذ في الاعتبار مقدار ما اكتسبه الطلاب، حتى بدون خريطة النقاش ولتقدير ذلك فقد توجهنا لنتائج ما وراء تحليل أخرى على سبيل المثال ما قام به ألفاريز Alvarez حيث استخدم ما وراء التحليل لدراسات عن اكتساب التفكير النقدي خلال فصل دراسي جامعي (Alvarez 2007)، ووجد أن التأثير نحو 0.11 خلال فصل دراسي واحد، ويرجع ذلك، فقط، إلى لمصيح والالتحاق بالجامعة بصمة عامة وتعد هذه النسبة أكبر قليلا من بحس مقداره 0.18 عبر مسين من التعلم الجامعي والذي توصلت إليه دراسة كبيرة لأروم Arum وروكسا Ruksa (2011) إن الامتناع الذي نستطيع الوصول إليه من خلال هذه الأرقام هو "القيمة المضافة" لتدريس التفكير النقدي المبني على خريطة النقاش، بالتناسب مع كون طلاب الجامعة، حققوا ما يقدر بـ 0.6 أو 0.7 للمصيراة عالية الكثافة لخريطة النقاش) وهي قيمة تقع تقريبا بين حجم التأثير المتوسط والكبير أو بأسلوب آخر فإن تدريس مهارات التفكير النقدي المبني على خريطة النقاش في فصل دراسي واحد يسفر عن تحسن أضعاف ما يحققه مجرد الالتحاق بالكلية

وباستخدام مقارنة مشابهة يمكننا تقدير هواند خريطة النقاش في مقابل صور أخرى لتدريس التفكير النقدي وقد وجد أبرامي وآخرون في ما وراء التحليل (المشار إليه سابقا) أن حجم التأثير لتدريس التفكير النقدي في مستوى الكلية هو 0.34 بصمة عامة (Abrami 2008)، لذا، فإن التدريس المبني على خريطة النقاش يبدو فعليا أكثر فعالية من الصور الأخرى لتدريس التفكير النقدي بصمة عامة. (هذا لا يعني استبعاد إمكانية أن يكون لبعض صور التدريس الأخرى تأثير مماثل -على الأقل- لتدريس المبني على خريطة النقاش).

اتجاهات مستقبلية

تشير لعقارب السابعة إلى نتيجة فحواها أن الكم المتزايد في البحوث الحيوية (الإيمريقية) قد رودا يدعم متكامل للمكره لمقبولة حدسها وهي أن خريطة النقاش يمكنها بالفعل تعبر مهابات التفكير النقدي وفي لحقيقة، من الإنصاف الإقرار في هذه المرحلة بأن المدرس عالي الكفاءة المبني على خريطة النقاش واحد من أكثر الطرق فعالية في الإسراع باكتساب مهابات التفكير النقدي في السليم العالي

سبب فعاليتها

وإذا كان منهج خريطة النقاش يعجل من كنساب مهابات التفكير النقدي، فالسؤال الذي يطرح نفسه هو لماذا؟ ما هي الأسباب العارضة لقلة البحوث حول هذا الأمر السؤال نفسه عاججه قد جلد جرنبي، حيث تساءل لماذا يمكن أن تسهل حرمة برامج متخصصة في خريطة النقاش أدء أقصر للتفكير (Van Gelder 2007) وقام في هذا الصدد بمناقشة ثلاث آليات

- 1 أن هذا البرنامج ليسه قابلية أعى في الاستخدام من تلك التي تتوفر للأدوات المعيارية التي تستخدمها لعرض ومعالجة التفكير
2. أن هذا البرنامج يتكامل مع موطن القوة والصعب في مهابات المعرفة العظريه و
- 3 أن خريطة النقاش تمثل "نقطة ناعمة" - ذات قبول - بين اللغة الطبيعية والمنطق الصوري

ليس من الصعب تصور كيف يمكن لكل من هذه الآليات، أن تسبب دوراً في تسهيل الأداء في مهمة معينة فحسب، ولكنها تسهم أياً في تعلم مهابات التفكير النقدي ومن الإمكانيات الأخرى لتأليه التلقائية هي أن العمل مع خريطة النقاش يبني في عقول الطلاب معيير ذهنية، أو منظومة تفكير ذهنية، لهياكل النقاش مما يسر عليهم تمييزه نقدي

ما هي أبعاد التفكير النقدي التي يتم تعزيزها؟

إن التفكير النقدي متعدد الأبعاد، وعلى سبيل المثال، فإن تقييم التفكير النقدي لهالبرن Halpren لديه خمسة مقاييس فرعية لأبعاد محتملة من التفكير النقدي: التفكير المنطوق، وتحليل النقاش، والتفكير أثناء فرص العروض، والاحتجاب وعدم اليقين، واتخاذ القرار وحل المشكلات (Halpren 2010) وهذا بوجه عام قبول لفكرة أن المدرس المبني على خريطة النقاش سيؤدي إلى فعالية أكبر في تقرير بعض الأبعاد - لنقل إنها التفكير المنطوق وتحليل النقاش - أكثر من غيرها ويمكن لتحليل أحدث البيانات، من خلال الدراسات الحالية والمستقبلية، أن يلقي الضوء على هذه الفرصة والبرهنة عليها

ما هي مكتسبات التفكير النقدي الناتجة؟

يرجح ما وراء التحليل وجود علاقة قوية بين كثافة خريطة النقاش والتفكير النقدي المكتسب فهل يمكن تحقيق مكتسبات أكبر مع تكثيف التمرين؟ إن أكثر نظم خريطة النقاش كثافة، في دراسات ما بعد التحليل هذه، لم تكن تتطلب جهداً كبيراً خاصاً، صحيح أنها تنطوي على مستوى ما من التعدي يريد على ما تنصصه المقررات الأخرى، لكنه لا يصل إلى كثافة تمارسات الرياضه ليدنيه التي تؤدي في الكلية مثلاً، فمن المقبول أنه من الممكن تحقيق مستويات تحسن أكبر فعلياً، على الرغم من وجود قيود عملية تحيط بالممارسة بطبيعتها الحال ومع الإقرار بحقيقة أن التدريس المبني على خريطة النقاش عالي الكثافة يظهر بالعمل تحسناً بنحو 0.85 في الانحراف المعياري فيكون من البديهي الذي يقره العقل أن هذا القيد على الممارسة سيكون تقريباً بين واحد أو اثنين من الانحراف المعياري وهو ما لا يمتنع بالطبع مكاسب أكبر من تدريس مكثف استثنائي.

ما الذي سيستغرقه تحقيق مكتسبات النظام المقترح؟

1 الدمج بين خريطة النقاش مع مقاربات أخرى عامة، إذ ينبغي استخدام خريطة النقاش مع طرق أخرى معروفة، لتعزير التعليم، مثل: نقاش التعلم (Kulik, Kulik)

(Crouch and Mazur 2001) and Bangert-Drowns 1990) والعلم بين الأقارب (

كما اقترحه بيل توماسون Neil Thomason

2. تطوير استنبال التفكير العائد ورثة أليا. يمثل أحد العوامل الممكنة من اكتساب سريع للمهارات، بصفة عامة، في الحصول الفوري على تفكير عائد صادق ولما كان وجود عناصر بشرية من المعلمين موصلة -أو توفر- تعليمًا عائدًا، أو طباعًا صادقًا يمثل تحديًا ملموسًا لتدريس التفكير النقدي المبني على الخريطة، في ظل انقيود التي تحيط بالموارد المالية، محموف بالمصاعب ومن هنا فإن من الواجب علينا السعي إلى تطوير نظم لتعليم عائد ألية، نستخدم وسائط المصماء الإلكترونية] بأنواعها المحتملة (Butchart 2009)

3 أدوات خريطته متطورة إذا كانت برامج خريطة النقاش المستخدمة حاليا أفضل من لا شيء، إلا أنه ينبغي مصلحتها كثيرا خصوصا أن أدوات تعليم رسم الخريطة المطورة ينبغي أن تتضمن تعليمًا عائدًا دائما

وكما تم تحقيق هذه الشروط، فإنه يمكن إدراك آفاق مشيرة جدا، لاكتساب مستويات عالية من التفكير النقدي من خلال التدريس باستخدام خريطته النقاش خلال فصل دراسي واحد

المصادر

- Abrami P C, Bernard, R M, Borokhovski E, Wade A., Surkes, M. A. Tamim, R., and Zhang, D. 2008. "Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions: A Stage 1 Meta-Analysis" *Review of Educational Research* 78 (4) 1102-1134
- Alvarez C 2007 Does Philosophy Improve Reasoning Skills? Masters Thesis, University of Melbourne Melbourne, Australia.
- Arum, R., and Roksa, J 2011 *Academically Adrift Limited Learning on College Campuses* Chicago University of Chicago Press.
- Butchart, S., Forster, D., Gold, J., Bigelow, J., Korb, K., Oppy, G., Serrenti, A, 2009 "Improving Critical Thinking Using Web Based Argument Mapping Exercises with Automated Feedback" *Australasian Journal of Educational Technology* 25 (2) 268-291

- Cohen, J. 1989. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale NJ. Lawrence Erlbaum Associates.
- Crouch, C., and Mazur, R. 2001 "Peer Instruction: Ten Years of Experience and Results." *American Journal of Physics* 69: 970-977
- Cumming, G. 2012 *Understanding the New Statistics. Effect Sizes, Confidence Intervals, and Meta-Analysis*. New York, Roulledge
- Davies, M. 2011 "Concept Mapping, Mind Mapping, Argument Mapping: What Are the Differences and Do They Matter?" *Higher Education* 62 (3): 279-301
- Dwyer, C. P. Hogan, M. J. and Stewart, I. 2011 "The Promotion of Critical Thinking Skills through Argument Mapping." In *Critical Thinking*, edited by C. P. Horvath and J. M. Forte. New York: Nova Science Publishers. 97-122
- Dwyer, C. P. Hogan, M. J. and Stewart, I. 2012 "An Evaluation of Argument Mapping as a Method of Enhancing Critical Thinking Performance in E-Learning Environments." *Metacognition & Learning* 7: 219-244
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. and Tesche-Romer, C. 1993 "The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance." *Psychological Review* 100: 363-406
- Facione, P. A. 1991 "Using the California Critical Thinking Skills Test in Research, Evaluation, and Assessment." ED337498
- Fisher, A. 1988 *The Logic of Real Arguments*. Cambridge, England. New York: Cambridge University Press
- Gover, T. 1988 *A Practical Study of Argument* (second edition). Belmont, CA. Wadsworth Pub. Co.
- Halpern, D. F. 2010. *Halpern Critical Thinking Assessment*. Vienna: Schuhfried.
- Harrell, M. 2008. "No Computer Program Required." *Teaching Philosophy* 31 (4): 351-374
- Harrell, M. 2011 "Argument Diagramming and Critical Thinking in Introductory Philosophy." *Higher Education Research and Development* 30 (3): 371-385
- HERI. 2009 *The American College Teacher: National Norms for 2007-2008*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, University of California.
- Kulik, C., Kulik, J. and Bangert-Drowns, R. 1990 "Effectiveness of Mastery Learning Programs: A Meta-Analysis." *Review of Educational Research* 60 (2): 265-306
- Liu, L., Bridgeman, B. and Adler, R. 2012 "Measuring Learning Outcomes in Higher Education: Motivation Matters." *Educational Researcher* 41 (9): 352-362
- Macagno, F., Reed, C. and Walton, D. 2007 "Argument Diagramming in Logic, Artificial Intelligence and Law." *Knowledge Engineering Review* 22 (1): 87-109

- Mencken, H. L. 1997 *Minority Report*. H. L. Mencken's Notebooks (Johns Hopkins paperbacks edition). Maryland Paperback Bookshelf. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- ler Berg, T., van Gelder, T. J., Patterson, F., and Teppema, S. 2013 *Critical Thinking: Reasoning and Communicating with Rationale*. Seattle, WA: CreateSpace.
- Twardy, C. 2004 "Argument Maps Improve Critical Thinking." *Teaching Philosophy* 27 (2): 95–116.
- van Gelder, T. J. 2007 "The Rationale for Rationale™." *Law, Probability and Risk* 6:23–42.
- van Gelder, T. J. 2013 "Argument Mapping." in *Encyclopedia of the Mind*, edited by H. Pashler. Thousand Oaks, CA: Sage.
- van Gelder, T. J., Bissett, M., and Cumming, G. 2004 "Cultivating Expertise in Informal Reasoning." *Canadian Journal of Experimental Psychology* 58: 142–152.

الباب الثالث

دمج التفكير النقدي في المناهج

إذا سمعنا بأن للتفكير النقدي بعد، أو ينبغي أن بعد، مقوماً له أهميته ضمن مقومات التعليم العالي، فما هي الكيفية التي يدمج بها في مناهج الجامعات؟ ذلك هو الموضوع الذي يتمحور حوله فصول هذا الجزء، من الكتاب.

وكما هو الحال بالنسبة لفرد جلدر van Gelder (في الباب الثاني) أولى كل من هاريل Harrel ، وونسل Wetzel ورا كبير لحرطبة النقاش وذلك لأنها إصافه إلى تحليل حججها، بمثل من وجهة نظرهما مهارات تحتل موقعه في قلب التفكير النقدي وعلى الرغم من أنهما يقرآن "بأن تعليم لطلاب أن يمارسوا القراءة من أجل الدخول في مناقشة و مناظرة، "أمر مستعجل" في صهيونية فهما يذهبان إلى تقديم نهج محدد لهذا الغرض ووفقاً لما افاد به فإن الحاسوب يمكن أن يقدم مساعدة لها قدرها حيث تمكن الطلاب من أن يظهروا بصرياً بنية النقاش أو المناظرة على وجه السرعة وبإتقان على ذلك فقد قدما بوضع برنامج لنسبة الأولى من خلال خطوط هذه البنية بجامعة (في الولايات المتحدة) واستندوا في الحلوية لنظرية إلى تحليل نقدي تصميمه الكتاب الدراسي الشهير لمؤلفه ستيفن تولمين Stephen Toulmin بعنوان فوائد النقاش أو المناظرات The Uses of Argument ومع تقديمهما للمرابا التي يتضمنها تحليل تولمين، فقد انتهى بهما لطرف إلى أنه أكثر تعقيداً بالنسبة لأداء دورهما التربوي، ومن ثم فقد قدما بنية أكثر بساطة، ثم بنوهم لبرامجهما من خلالها وينتج تبسيط البرنامج المرصدة لتطبيقه من خلال سياقات (مقررات) متنوعة ويؤكد أيضاً صاحب البرنامج المبسط هذا، أن

برنامجهم سيحس من قدرات الطلاب على الكتابة بما فيها التعبيقات المائفة
metacommentaries على تحليلهما

وهناك نهج موار يطلق من أرضية مختلفة تماما عرصها كل من هامر وجريفيث
Hammer and Griffiths فقد لاحظا أن كتابة المقالات تمثل عصب الدراسة فيما قبل
التخرج، بالنسبة للكثير من المقررات -على الأقل وفي المقابل، فإنهما يؤكدان أن
المقالات تفصر عن بنوع اهداهي، وبخاصة من حيث استيعابها للتفكير النقدي
ونميته وبناء على ذلك، فإنهما يسعىان لتنقية المقالات بجعل الطلاب يركزون في
مقالاتهم على بنية حجج المؤلفين الآخرين وحصاننها، أو بعبارة موجزة ان يعاد إخراج
المقال في شكل تحليل للنقاش أو الحجج ومن الممكن لإعادة هيكلة المقال هذه، أن تكون
فعالة في إضاج الطلاب من حيث تنمية مهارات التقييم النقدي وتفسير ذلك يكمن في
أنها تصع كتابة المقالات في هيئة نقاش أو مناظرة تحمل بمواقف كثر حول القضية
المطروحة، لا وجود فيها لحلول أو إجابات محصورة في ثنائية "إما صواب وإما خطأ"

وفي الوقت الذي لا توجد فيه موافقة من ثلاث دراسات، على أن تحليل النقاش
يمثل جانباً رئيساً في التفكير النقدي، وتسعى إلى توسيع دائره الحوار لتشمل نهج
الدراسة ولعلها في الحقيقة بفضل -على الأقل صمسيا-، تعتبر تمكينا حول مقرر
التفكير النقدي صيقاً بشكل 0 فج وتذهب ييفا برودين Eva Brodin إلى ما هو أبعد،
حيث تؤكد أن طلاب الدكتوراه متفعلون بمراعم صيغة الأفق، ومؤدية حول التفكير
النقدي، إذ أنها نعم على نصيب الخفاق. بل تجاه قدرات الطلاب على التعبير عن
فكرهم الإبداعي، وعن حقهم توصيل رؤهم الذاتية وهكذا يمكن أن يتحول المجتمع
الأكاديمي إلى سلطة نافذة لحجب صوت المرد الممثل في طالب الدكتوراه ويمثل هذا
الإجراء، فإن دراسة الدكتوراه يمكن حصرها في كدح في الجهد العلمي، وكأن الطلاب
يتعلمون الأساليب الدفاعية الدراسية التي تكمن لهم ما يحفظ حياتهم ويمكن القول
اعتماداً على ما تقوله هانا أرندت Hannah Arndت أن الرسالة التي تسعى للوصول إلى
مستوى الدكتوراه هي حصيله عمل إلا أنها تطور نفسها بحيث تنتقل من العمل "labor" إلى
عناصر إبداعية ذات وزن تمثل مرحلة إقرار ناتج الفكر الذاتي، والتصرف التابع من

ثمرة هذا الفكر، مما يبعث الشجاعة لدى الطلاب، على جعلهم في علاقة مواجهة مع الآخرين، حتى لو تسبب ذلك في "التعرض لبعض المخاطر وتصبح برودين Brodin فيما يشبه لوحه يحتوي على مقولة معبرة عن وجهة نظره فحواها أن "من النادر أن تجد شجيعاً للطلاب في المستوى الدراسي الأعلى، على أن ينشأ إبداعه ويترتب على ذلك أن يعجز الطالب في الغالب من التعرف على مستوى جهده، حتى أنه - في مرحلة الدكتوراه - قد يخاطر بحرمته من معاشته ما أبدعه من أنشطة وهكذا فإن هناك الكثير مما يعتبر مسؤولية البيئة التربوية التي من المفروض أن توفر السياق الذي يمارس فيه الطالب تجاربه وتنب هي لقضية أنني يعانجها كل من إيريس هاردي Iris Vardi وجوستن كينجسبري Justin Kingsbury ونرامي باول Tracy Bowl

أما الاهتمامات الخاصة بهاردي، فتتور حول فكرة أنه ينبغي على التعليم العالي أن يمكن الطلاب من الاستمادة الكاملة من "الانتقادية" التي يتيحها المقررات، وعلى وجه التحديد تلك التجارب التي يعايشها الطلاب في دراستهم، وأن يشعروا بأن بإمكانهم أن ينسوا مواقفهم لسبقية الحاصة وهذا يستلزم وفقاً لـ "هاردي" مقومات "الانصباط الذاتي" والخلقية المعرفية الملائمة وإذا كان لنا أن نوجز الأمر، فإن الانتقادية في أوسع معانيها، تتضمن التأمل الذاتي (تقييم الذات)، والرغبة في تنمية فكر الإنسان بنفسه لنفسه ومع ذلك فإن هذا يتطلب بيئة تربوية "توفر الفرص للانصباط الذاتي في المقام الأول، إن هناك بعض السياقات التعليمية، لا تتيح المجال أمام أداء عمليات التفكير النقدي المساعدة على الانصباط الذاتي" مما هي إذن بشروط اللازمة لتشجيع مثل هذا الانصباط الذاتي^٤، إنها، باختصار، قضية "صبط ودعم"، فالطلاب من يحسن على عاتقه "واجبات مركبة (معقدة) مع أهداف متعددة" تلك التي لا تتيح للشخص الاختيار، وإدارة أدوات محاسب، وإنما لإمداده أيضاً بالتلقين العائد (الانطباق لدى الآخرين) الدقيق والمصيد فالعلاقة بين المعلم والطلاب في ظروف العمية التعليمية ذات أهمية بالغة.

وهناك طريقة أخرى لرؤية بعض من هذه الانعكاسات، هي أن رفع مستوى الانتقادية يتوالى في الترقى حتى يصل إلى تشكيل ما يطلق عليه كل من برادي وبرتشارد "مناقب

معرفية" وهذه الزاوية هي التي سيسعى كل من كينجسيري وباول² إلى إلقاء الضوء عليها فالمناقب هذه عبارة عن "الاستعدادات للبصيرة على نحو معين" وتتضمن عناصراً معيارياً يترجم في وجود مسؤولية مشتركة على كل من المعلمين والطلاب التروء بها ويحدد لنا المؤلفان ثلاثة أنواع من المناقب: الموثوقية أو الاعتمادية (أي المهارات التي تهص إذا ما «استدعيت») والسوع الثاني هو الانتظامية Regularity (القدرة على تحديد توقبت بث هذه المهارات، وعلى أي نطاق سعة يتم هذا البث) أما النوع الثالث هو الحافرية motivation أي امتلاك إمكانيات ووسائل -أيضاً- البث، في ظل متطلبات البصيرت

ولعلنا نلاحظ اختلافات جوهرية بين وجهات النظر التي تعرضها هذه المصوول. فـ"كينجسيري وباول" يعتقدان "أن التعلم التقليدي للتفكير النقدي يركز على تمكين الطلاب من اكتساب المهارات المصاحبة لتشخيص وتمييم الحجج الواهية. أكثر من تركيزهما على بناء حجج قوية" بل يسهان إلى أبعد من ذلك، حيث يريان أن العرض المرئي لبينة النقاش أو الحجج على وجه الخصوص، وتدريس "مقرر معياري للتفكير النقدي" لن يتكاهأ مع نكلفتها، وهكذا فإنهما يعارضان صمبياً مواقف كل من "هاريل وويتسل، وهامر وجريصيث" وبالمسبة لكل من كينجسيري وباول فإن هناك مشكلات ثلاث.

أولاه أن الطلاب في العالبية العطى من الحالات يتغدوون موقف المُستقبلين (المستمعين) إراء النقاشات أو الحجج التي تعرض عليهم (وهو ما تعارضه "براون" بكل تأكيد) وثانيها، أن اتخاذ هذا الوصع لا يمكن فعلاً أن يساعد في تنمية سميتي الانصباط والدافعية أو الحافرية الدانين. والثالثة أنه بدون تنمية الطاقة الكامن للمناقب المعرفية، فليس هناك احتمال لأن يكتسب الطلاب القدرة ولا الدافع على أن يفعلوا مخروهم من الانتقادية في حيواتهم الشخصية أو في المجتمع الأوسع ومن هذا المنطلق فاما بطرح اقتراحاتهما بشأن إدخال تعديلات على المناهج يمكن أن تساعد على رعرعة هذه المناقب المعرفية

وبما كان المنهج المبيع (يقصد تشجيع نماط الانتقادية) فما هي الكيفية التي يتم بها التحقق من فعاليتها؟ هذا هو موضوع الفصل الذي كتبه داهيد هينشكوك David Hitchcock والذي يفهم منه أننا في حاجة ملحة "لأبحاث معدة بإعدادا جيدا حول فعاليتها تعليم التفكير النقدي في المرحلة الجامعية الأولى وهذا أمر ليس بالسهولة التي تصورها حيث يواجه عوائق عملية وعوائق منهجية، بل وعبود أخلاقية حقيقته أمام إجراء اختبارات مبسطة هذا، يرى هينشكوك أن أفضل وسيلة للوصول إلى هذا الهدف تكمن في "الاستعانة بالحاسوب مع جهد تعليمي" بالإضافة إلى تدريس المادة المفردة، ويساند ذلك "تدريب من نوع خاص للمعلم القائم على تدريس التفكير النقدي"

ولعلنا نلاحظ أن هناك مصيبا كبيرا من التوافق بين هذه الفصول - برغم التنوع في الرؤى - على أن غرس الانتقادية وتسميتها في نفوس الطلاب أمر مطلوب بإلحاح من جانب، وعملية تأخذ طويلا من الوقت حتى يتم تحقيقها على أرض الواقع، من جانب آخر وهذا ترى إيريس فاردي Ins Vard أن نظرة الطلاب إلى التفكير النقدي عصبية على التغيير وهذا يعلق "كيجسيري وناون قائلين "إن وصول الإنسان إلى مرتبة المكنر النقدي الصبي يتطلب عملا شاقا" و"ساعات طويلة من الممارسة" أما هامر وجريميت Hammer and Griffith فيعتمدان أن كتابة المقالات (من النوعية التي تعدي الانتقادية) تمثل نمطا من الكتابة المتعمقة التي تنمو لدى المرء عبر الزمن" ويلاحظ كل من هاريل وويتسل Harrel an Wetzel أن "غرس القراءة استعدادا للنقاش أو الملاحظة أمر شديد الصعوبة" فوفقا لبروكفيلد Brookfield، فربما يمكن أن يؤكد أن نمو الانتقادية عملية تظل حية عند الإنسان ما دام حي ولعل ذلك لا يثير دهشنا إذا علمنا بسعة نطاق الانتقادية وتنوع مستوياتها، كما يتضح في الفصول التالية وربط ينظر إلى المقررات ومقومات التريبيه الأخرى على أنها نعلو في طموحها، ومع ذلك ينبغي أن تفهم باعتبارها عصباً جوهرياً في السعي إلى انجبة لتشكيل الانتقادية لدى الطلاب والخريجين - وساء على ذلك فإن هناك دورا محوري يمتثل في تحفيز الرغبة والإرادة في نفوس الطلاب لسمية الانتقادية، والتعبير عنها كاملة من خلال أنشطتهم في كل جوانب حياتهم - الآن ومستقبلا

الفصل الثاني عشر

العلاقة بين الانضباط الذاتي والمعرفة الشخصية في تكوين المفكر النقدي: تطبيقات تربوية

أريس فاردي
Ins Vardi

مقدمة

تعد تنمية التفكير النقدي، والتأكد من أن الدارسين يمكنهم أن يحسبوا أوضاع حياتنا، وبحسبوا، كذلك، فهما للعالم من حولنا، أمانة في أعناق الجامعات ولا عجب إذن أن نراها (أي الجامعات) تركز كثيرا من الوقت والجهد للتأكد من أن مهارات التفكير النقدي قد تم تضمينها في مقررات المناهج الدراسية بل يصل الأمر إلى إلزام الطلاب بأن يطبقوا سلسلة من هذه المهارات في دراستهم بحيث نهي بحاجة المجتمع من أصحاب التفكير النقدي المؤهلين. ويذهب هذا الفصل إلى ما هو أبعد من إدماج المهارات في المنهج الدراسي، حيث يلقي نظرة فاحصة على نمو أصحاب التفكير النقدي هذه الفئة من الناس التي تقوم بمحض إرادتها بمعالجة المشكلات، والقضايا، والتعلم، بل ومعالجة عملية التفكير النقدي ذاتها من خلال منظور نقدي. وتقوم دراستنا بذلك من خلال فحص نمو الممارسين النقيدين بعدد من الانضباط الذاتي والحصيلة المعرفية لأفراد هذه الفئة إلى المحصن بنائين لعدستين يوفر لنا مؤشرات لها أهميتها للعملية التربوية ويؤكد ضرورة إيجاد البيئة التعليمية التي تدعم وتسيي الأهداف، والمعتقدات والاتجاهات، والسمات، والسلوكيات وطرق أداء الأمور الحياتية للمفكر النقدي. إنهما، فضلا عن ذلك، مرسا كيف يمكن إيجاد البيئات التعليمية المهيأة للاصطلاح بمهمة تربية

وأعداد ذوي الفكر النقدي الذين يتمتعون بالكفاية والعزم الثابت، والذين يحتاجهم اليوم قبل الغد.

إن الطلاب عندما يأتون إلى الجامعة، تكون في أذهانهم فكرة عما يريدون أن يكونوا "دارسي تاريخ" أو "اقتصاديين" أو "فيزيائيين" أو "أطباء بمسيين" أو غير ذلك من المهين وما أكثرها وينسجم هذا الطموح إلى التحول مما هم عليه اليوم إلى ما يمكن أن يكونوه في الغد ذلك أنه يحمل التزاما بقضاء عدد من المسين في الدراسة، كما أنهم قد يواجهون صعوبات مالية وبالرغم من ذلك فقيمة الدراسة عندهم عالية، ولا يكتفون بالمضي قدما في خطوات الدراسة وإنما يلتزمون الصبر والمثابرة عندما يكون الطريق شاقا، ويحدثون تعبيرات كثيرة على ما هم عليه خلال الأداء الدراسي إهم يبدأون الكنية مثل "المؤرخين" أو يرون الأحداث في العالم بعين الاقتصاديين، أو يقيسون الظواهر الفيزيائية كاهم فيزيائيين، أو يلاحظون ردود فعل الآخرين وسلوكياتهم كما يفعل الأطباء النفسيون وتبدأ عملية التعبير هذه بتقييد لغة، وسلوكيات وأداء الأمور والصهم للأفاق العالمية لدى أعضاء المجال الدراسي أو المهني المفضلين عندهم (Bartholomae 1985) أما تحولهم فيتم مع وقت تخرجهم، فيصبحون "اقتصاديين" أو "فيزيائيين" ولا يتبدد هذا التغيير بالنسبة للخريجين الذين غالبا ما يحتفظون كيف غيرت الجامعة من حياتهم (Barnett 2009) ولا ينتهي الأمر عند الكثيرين عند هذا الحد. فهم بعد التخرج يعملون ما وسعهم الجهد لكي يكونوا أكثر مهارة، وأكثر معرفة، وأكثر تأثيرا، في ميدانهم، حيث يظل تأثير الجامعة على تحولهم إلى مهنيين وحيراء في المجال مستمرا أثناء حياتهم الدراسية وما بعدها.

وقد يكون التناقض بين أولئك الذين حسمو اختيارهم لمهنة المستقبل والآخرين الذين لم يفعلوا تناقضا صارحا ذلك أن الفئة غير الحاسمة قامت بتغيير مساراتها وبرامجها وتحركها الدراسي داخل وخارج الجامعة، وأصبح جهدها حافتا فيدون الرغبة في أن أنغير، فليس هناك سبب مؤكد لهدل المجهود والمثابرة، لا الآن ولا في المستقبل، وينسحب أثر الجامعة أذراع الرياح

والسؤال الآن كيف نسخر قوة "يصبحوا" ونطبق ذلك على إعداد "الفكر النقدي" لسر فقط في المجالات التي احارها الطلاب للدراسة والوظيفة، وإنما يتسع التطبيق ليشمل تعاملهم مع أمور الحياة ككل. إن اختيار الطالب أن يصبح مفكراً نقدياً يعني أكثر من مجرد التروء بسببسة من المهارات وبشبه ذلك إلى حد كبير ما يحتاجه المرء كي يكون رجلاً عمالاً، وصبيهاً نفسياً حيث يشمل ذلك تبيي الله والسلوك وطرق أداء الأمور الحياتية، فصلاً عن مفومات "الفكر النقدي" ويستكشف الفصل الحالي مامعى أن يكون الإنسان مفكر نقدياً، والعوامل المؤثرة في الطلاب الأخدين طريقهم ليصبحوا مفكرين نقديين والأثار العملية التي يستتبعها ذلك على نمو وصيغ حيوات الطلاب داخل الجامعة وخارجها، وسنعتمد في هذا المصل على (1) الإنساح المكري حول لمفكير النقدي و(2) الإنساح المكري في تعلم الانضباط الذاتي الذي يدور حول كيميه بداره، وصيغ ومراقبه، سموهم الذاتي و(3) الإنساح المكري حول المعرفة لشخصيه [الإنساح المعرفي للفرد] وعن معتقدات الطلاب حول كيف يعرف الإنسان شيئاً ما، ودوره في الوصول إلى معرفة ذلك، وكيف ترتبط هذه المعتقدات بالتحول إلى مفكر نقدي

ويربط هذه الحواب معاً، فإن ورقتنا هذه تهدف إلى توفير أكثر من عبسة برى للمفكر النقدي ونموه صيغ محالاف التعليم من خلالها، كي يسمي اعداد الجامعات وهيئات التدريس بالاتجاهات المعاصرة في التربية

ماذا يعني أن تكون مفكراً نقدياً

يشير الإنساح لفكري إلى ممارسة خاصة، ومجموعة من لسلوكيات والاتجاهات التي يميز "المفكرين النقديين" وتؤثر على كيميه بحثهم عن المعرفة وفهمها وعن التفاعل معها ولتعبير عن ذلك وبدا استخدمنا تعبيراً واسع الدلالة، فهمكن القول إن المفكرين النقديين يظهرون إلى المعرفة على أنها جديرة بالمناقشة، وإن المهم المسمي يتأتى من خلال الاستدلال العقلي (إعمال العقل) وعملية الاستدلال العقلي تعبر عن نفسها من خلال أساليب مختلفة مثل إصدار الاحكام، وتوخي الحذر، والأصالة، والرشد والانشغال الإيجابي بالمعرفة (Moore 2011) وأياً كانت السبل (الأساليب) التي يتقرر فيها المفكر

النقدي أو يُستوعب، فإن كون الإنسان مفكراً نقدياً يعني أنه إيجابي سلوكياً وفكرياً مع (في الأفعال والأقوال) حيثما احتاج الأمر وترجم هذه الإيجابية في مظاهر عدة. أولها فيما يستتبع من الجهد الذي يبذله صاحبه كي يكون على نصيب معقول من المعرفة (Ennis 1998) حيث تُبحث المعرفة والبيانات والمعلومات وتعرض للتحقق ويترك هؤلاء المفكرون النقديون حاجتهم إلى قاعدة بيانات دقيقة للعاطلي معها، حتى يستطيعوا الوصول إلى مفاهيم سليمة، واستنتاجات سليمة، وصولاً إلى قرارات سليمة أيضاً.

ثانيهما تنبئ هذه الإيجابية أيضاً في السلوكيات والأفكار، وللعلم المصاحبة للتفكير الاستدلالي، أي عملية التفسير والتحليل والتقييم لأفكار "الأنا" وأفكار الآخرين فيما يتصل بالإجابة على أسئلة معينة ومعالجة مشكلات وقضايا معينة أيضاً (Facione 1999) وهذه العملية يمكن أن تشتمل على نظرة فاحصة في المادة [الفكرية] التي بين أيدينا وما العرض منها وما هو إظهارها المرجعي، وما هي معلوماتها وبياناتها ومناهجها، وافتراساتها وأدلتها، واستنتاجاتها، وتطبيقاتها وبتائجها (Paul and Elder 2001) كما أن تكون الممكر النقدي يجعله قادراً على اتخاذ الخطوات الضرورية الفكرية دون أن يُلقى أو يذاهن - نحو المكر الصحيح والمستقل.

والحقيقة أن الإنتاج المكري حول التفكير النقدي يطلع إلى أبعد من مجرد اتخاذ خطوات بعينها إنه يشير إلى أن يحيا المرء هذه السلوكيات والأفكار بطريقة متفردة، وفي إطار ذهني متفرد أيضاً وبداية ذلك أن يكون مصححاً ذاتياً، ويتصرف بحكمة (Paul 1993) وهي السلوكيات التي نعيء في أدبيات أو الإنتاج المكري في علم النفس تحت مصطلح الانضباط الذاتي self-regulation وهذا يتضح من خلال رؤيته المبهجة والثابتة لمجمل عملية التفكير النقدي (Facione 1990) ثم الأمر الثاني أن يكون على وعي بالانحيازات الكثيرة التي يمكن أن تصعد المكر الخاص للإنسان واستنتاجاته ومفهوماته وأحكامه، وأن يتفادها، وتعيء تلك الانحيازات نتيجة المعتقدات، أو الأحكام العقلية القاطعة، أو المؤثرات الاجتماعية أو الدوافع الشخصية (Hilbert 2011) وهذا يعني أن يكون الإنسان ذا عقل متمتع ومصف ومسطقي، ومستعد لتعرف على آحياراته ومواجهتها كما يكون لديه الاستعداد لإعادة النظر في آرائه إذا ما وجدت

أساسيد برر ذلك (Facione 1990) وثالث تلك الأمور أن يكون ملتزماً بالمضي في تحسين ذاته (Paul and Elder 2001) ومعنى ذلك أن يظل على متابعة المعرفة، وعلى الحوارات المعرفية، وأن يواصل بقيم أفكاره ومعتقداته الخاصة وكذلك تحسين قدره الإصاح عن أفكاره

دور الأهداف والمعتقدات في بناء المفكر النقدي

من الواضح أن قرار الإنسان بأن يصبح مفكراً نادياً بأحد من الوقت والجهد والمثابرة ما هو أكثر من تعلم مجموعه من المهارات وبماذا يتأكد هذا الاختيار لهذا القرار؟ وللإجابة على هذا السؤال، فمن المفيد أن ينظر إلى التفكير النقدي في إطار شخصية الإنسان والأهداف والمعتقدات المنشورة في أدبيات (الكتابات عن) صيغ الداب والجنب المعرفي لشخصية

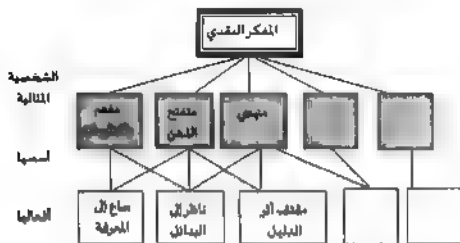
فهوية الإنسان أو كيف ترى نفسه، أمر معروف في الأسس النظرية، على أنه بالغ الأهمية لتحديد كيف تصبط أو تنظم سلوكياتك (Zimmerman and schunk 2001) فهوية الإنسان تحدد حوافره وتصرفاته التي يتخذها في المدى القريب والبعيد فعندما يرى الإنسان في نفسه على أنه، على سبيل المثال، "استراتيجي" أو "فنان" أو "محب للمكاشة" أو "أكاديمي" ينطبع ذلك على ما يفعله أو كيف يفعله مع أن هذه الأوصاف، تزيد بمسألة على ما هو ماث في الواقع إن ما تنوي أن تكونه، وأيضا ما ترغب فيه يؤثر على ما يفعله، وعلى مشاعرك إزاء الأحداث والظروف المحيطة بك. ويرى باندورا (Bandura 2001)، أن هذه النوايا أو المقاصد هي التي تؤمن الالتزام بالأفعال في المستقبل، إنها القوة الكامنة لدى الطالب، الذي يريد أن يصبح "مؤرخاً" أو "اقتصادياً"، على سبيل المثال

ويرى كارفر ومكبير (Carver and Scheier 2000) أن مفهوم الأفراد عن شخصيتهم "الثالية" وعن الإنسان الذي يريدون أن يكونوه يؤثر في تراتبية (هرمية) الأهداف وفقاً لما يعرفونه بأنه مدرج المبادئ، لثالية الخالصة - يبدأ من المستوى الأعلى من الأهداف إلى الأهداف ذات المستوى الأدنى التي يعبرون عنها بالأفعال. وأمثلة ذلك نلاحظها في الشكل

1/12

فأهداف المستوى الأعلى أو المبادئ تعطي للحياة معناها وتقوم بتوجيه الأفعال، المبنية في الأهداف العممية الواقعة في المستوى الأدنى. (Carver and Schier 2000) وقد اتضح أن الأهداف المستمبلية من المستوى الأعلى وجدت لزيادة الحافز والمثابرة والإنجاز، مما يعكس على ما يختار الناس فعله حاضرا، وكيف يفعلونه ليحققوا ما يطمحون إليه مستقبلا (Simons, Dewitte, and Lens 2004)

وتذهب أدبيات الإنتاج الفكري لأهل حركة التفكير النقدي، وبحاث الجاب المعرفي إل أن "صناعة" المفكر النقدي، وتبي مثل هذه الأهداف والمبادئ التي تقع في المسنويات العليا، تجد تأييدا من عدد من المعتقدات المتربطة وأولى هذه المعتقدات من خلال أدبيات التفكير النقدي - هو أن تفكير الشخص وفهمه يمكن أن يؤثر على صناعة حيوات الآخرين، وعلى المجتمع الأوسع (Paul 1993) وهذا الاعتقاد في قوة التفكير والفهم توفر إحساسا قويا بالهدف ويساند ذلك الاعتقاد بأن المرء يمكنه - من خلال الممارسة- أن يحسن من نوعية تفكيره الخاص (Paul 1993) ومن ثم تنمية الوسائل الفاعلة لتحسين نوعية الحياة وبعبارة أخرى، فإن المفكرين النقديين يعتقدون أنهم يمكن أن يكونوا أفضل تعليما للتفكير النقدي، ومن ثم يعدون هذا مكسبا وتطهر أبحاث الجاب المعرفي في الشخصية التي تدرس معتقدات الطلاب إزاء "المعرفة" ودورهم في أن يكونوا من الذين "يعرفون" أن اعتقاد الشخص أنه يمكن له أن يتعلم وأن يتحسن، عام حاسم في الشروع في الخطوات الضرورية لتحقيق هذه "المعرفة" أما إذا اعتقد الطلاب أن الدكاء والفترة على التعلم من الأمور المقدرة، فإن من المرجح ألا يجدوا رغبة في المثابرة، بل وقد لا يرغبوا في التعلم عموما (Schommer-Akins 2004)



شكل رقم 1/12 يوضح تمثيل الطموحات للفكر النقدي وفقاً لـ

Based on Carver and Scheier's hierarchy of goals. (2000)

وهناك معتقد يسود بالتوازي مع المعتقدات السابقة، ألا وهو أن الفهم يتأتى من خلال التفكير النقدي. وهذا المعتقد جاء بناء على معتقدات معرفية أكثر اعتدافاً للأفراد حول طبيعة المعرفة وطبيعة الفهم. فوفقاً لكوهن (1999) Kohn أنه حينما تكونت لدى الناس معتقدات غير سوية، من المعرفة، فإنهم لا يرون حاجة للتفكير النقدي. إذ أنه طالما اعتقد الإنسان أن المعرفة التي أمامه مؤكدة وتتمتع بالمصداقية، فإنه، تبعاً لذلك، لا حاجة لمهارات هذا التفكير أو على أفضل الأحوال، يكفي باستخدامها كوسيلة مقارنة بين الأجوبة الصحيحة. حتى وصلنا إلى أن يعتقد الناس في مقولة: الفكر يولد المصم والمعرفة ليست شيئاً بقيمها، بل وقد يقتسمون بأن التفكير النقدي غير نافع، ويتبنى هم الأمر. كما تؤكد كوهن "Kohn" إلى أن ثمرة المعرفة وقيمتها مجرد آراء، وأن كل إنسان معي أو ملزم برأيه الخاص [وإعجاب كل ذي رأي برأيه]. إن الناس لن يحسوا بالحاجة إلى تكوين معرفتهم وفهمهم الخاص من خلال التفكير النقدي إلا بعد أن يقتنعوا أن التواكب البشرية عبارة عن أحكام قابلة للتقييم

[أن يؤخذ منها ويرد] ووفقا لكوهن (Kohn 1999) إن الوعي المعرفي يمكن أن يكون أهم حجر اساس للتفكير النقدي" (23) إن الاعتقاد بأن الإيمان بأن الإنسان المرء هو مالك وصانع قاعده المعرفة المعيره، تجعل لمجال مفتوحا أمام الاستقلال الفكري الذي يتيح التفكير النقدي وهذه المعتقدات [الجديدة] تسمح بتغيير فكر الإنسان وتمحيص الأفكار والحكمة الموروثة. وأن يكون في وضع مختلف عن المعتقدات الشائعة والمستقرة التي تثبت الأدلة، المتاحة أن تعبيرها معقول أو ضروري. إنها ذلك النوع من المعتقدات يصعب الأساس لأن يكون الإنسان متسانلا، معصيا بالمعلومات، مستهدفا أن يصبح، متمكنا من الإفصاح عما يريد التعبير عنه إينيس (Ennis 1996, 1971) إنه الإنسان الذي "يريد أن يصل إلى الصواب" إن طموحات المستقبل بأن يكون المرء إنسانا ممكرا نقديا مبروجه بهذه المعتقدات [الجديدة] تصبح بوصفته التي يتهدى بها، وبوفر المنطق والحافز والمناورة

الانضباط الذاتي في سياق التحول إلى المفكر النقدي

إن الطموح لا يكفي وحده للوصول إلى الهدف المتمثل في الوصول إلى شخصية المفكر النقدي، إذ لابد أولا من النجاح في الانضباط الذاتي self-regulation، مصافه إلى أن هذا الأخير ذو أهمية عالية، فإنه يتجاوز مجرد الحافز والمناورة في السعي لتحقيق مثل هذا الهدف المستقبلي. إنه عملية صبط ومراقبة مفاعلة ومعدلة [مصححة] (Zimmerman and Schunk 2001) وتختلف هذه التفاعلات والتعديلات من شخص لآخر إذ أن تحقيق هدف الوصول إلى شخصية المفكر النقدي قد يعتمد، على سبل المثال، على الفرص المتاحة أمام الإنسان المرء وما مدى تصميمه (أو عدم تصميمه) على اعتماد تلك الفرص، وعلى السياق الاجتماعي، وشروط الكمية، والمعتقدات السائدة، وتطبيق المعرفة وتعديل الاستراتيجيات، وحالة العواطف والمشاعر في فترة معينة ولا بد أن يأخذ في الاعتبار أن العوامل التابعة من البيئة، ومن السمات الشخصية ومن عمليات الصبط الذاتي ليست ثابتة أو جامدة، إنها تتبادل التأثير كما في

إن المنصبطين دانياً يفاعلون مع البيئته ويسكبنون معها من أجل توليد الأفكار والمشاعر والسلوكيات التي ستثمر الإنجاز المرجو (Zimmerman 2000). ومن جانب آخر فإن الأهداف المستقبلية تجعل ثبات الانصباط الذاتي أمراً صعباً فالتقدم يبدو بطيئاً، والأهداف ليست محددة كما ينبغي، والمسار الذي يمكن اتخاذه لا يكون واضحاً، وقد يأخذ لتلقيح العائد (الأثر الناتج) لتتقدم الذي يحققه الهدف وقتاً طويلاً حتى تظهر (Zimmerman and Schunk 2001) وهذا يصبح من الضروري تحويل الأهداف المستقبلية إلى أهداف قريبة المدى، تسمح بتحقيق النجاح وهذا يلقي الضوء على اعتماد التقدم الجرتي بحكمة نحو تحقيق الهدف النهائي، وإتاحة المجال للمرونة والكيف، كما هو الحال عندما يتقدم المرء نحو تحقيق "الذات المثالية" "ideal self"

ويحظى نوعان من الأهداف قصيرة الأجل، بأهمية رئيسة في انصباط الذات المؤدي إلى تحقيق الفكر النقدي، أولهما يتمثل في الأهداف قصيرة الأجل لبناء قاعدة معرفة موثوقة بها وقد سبق الإشارة إلى أن توفر المعلومات بشكل جيد للمرء في مجال ما شرط ضروري لفهمه الصائب إلى المعرفة بالمجال شرط لازم للانصباط الفعال للنفس (Green and Azevedo 2007) ولدى بحوث انخبة افتراضات بأن قاعدة المعرفة جيدة التنظيم تخفف من التحميل على الفعل، ومن ثم نتيح التفعيل الآلي (الأوتوماتيكي) للمعرفة والحد من تضخمها (Pintrich and Zusho 2002)



شكل رقم 2/12 يبين التفاعل بين عمليات الانصباط الذاتي وخصائص البيئة وسمات الشخصية وسلوكياتها

وثانيهما: هو الأهداف قصيرة الأجل الخاصة بتنمية قدره على التفكير بعقل منفتح ومنصف. ومثلما هو الحال في الحاجة إلى الآلية (الأوتوماتيكية) لتنشيط المعرفة، هكذا هي مطلوبة خلال تعلم وممارسة التفكير النقدي.

وهنا بحث كل من بول وإلدر (Paul and Elder 2001) الطلاب على أن يتفحصوا شخصية المفكر النقدي بمجرد إدراكهم للحاجة إلى التحلي بهذه الصفة ومن ثم يصنعون خططهم الخاصة لممارسة مهاراتها ليصلوا إلى مستوى "المفكر المتقدم" و"المفكر المنقح" (22) حيث يتسوق- في الأساس- أهداف قصيرة إلى متوسطة المدى يوصل بدانها إلى "الدات المثالية" في المستقبل.

إن الجمع بين الأهداف البعيدة للوصول إلى مستوى المفكر النقدي، والأهداف قصيرة الأجل، المتمثلة في بناء أساس معرفي سليم وقدره على التفكير العميق هو ما يوجه البوصلة نحو انصباط الشخصية أو قوتها الفاعلة هذه القوة الفاعلة هي التي تحقق النجاح في اعتماد المرض "فتصبح الأحداث بالفعل" وبخطط، وتدير، وتراقب الفاعلة، والأثر، والسلوك، ويفحص كيف يوظف الإنسان مكناته (Bandura 2001) إن الصواب الدانية الناجمة تتحد القرار ونعنى إلى سماع النصيحة، والحصول على المعلومة، وتتعلم ذاتيا وتبادر بأنشطة تجمع بين التطبيق والتطوير، وتستخدم استراتيجيات فعالة للوصول إلى أهدافها وتقوم بمراجعة كيف تدير هذه الأمور (Zimmerman 1990) وجميعها لها أهميتها ليصبح الإنسان ممكرا نقديا مستقلا

ومراجعة النفس أو تقييمها أمر له أهميته الخاصة، ونؤكد ذلك في كل حركة الانصباط الداني (Zimmerman and Schunk 2001) ويعتمد أعمال التفكير النقدي واستخدامه في تقييم الجهود أو التنمية الدانية للفرد وتحسينها، على وجود معايير أو أهداف يعيها بحكم على أساسها يكتفب تدير أمورهم وعندما يلتحق أصحاب الانصباط الناجح فجوة بين ما يقومون به، وبين المعايير والأهداف التي يحاولون الوصول إليها، فإنهم يتأثرون حتى يعبروا هذه الفجوة وصولا إلى مرتبة المفكر النقدي كما يؤكد كل من (Zimmerman and Schunk 2001) وهناك بعض من الطلاب يدفعهم الإحساس

بتواضع الأهداف القريبة إلى أن يصعوا أنفسهم هدف أو معياراً جديداً أكثر تحدياً كي يعملوا على تحفيزه (Zimmerman and schunk 2001) وهذا نوع المقاربة الذي يوصل الإنسان إلى مرتبة المفكر النقدي كما يؤكد كل من (Paul and Elder 2001)

فإذا موهر للإنسان الجهد والتوجه والتفكير اللازم للانصباط الذاتي، فلا عجب أن يجد الكثيرون أنه عندما ينصبط الصائب، فإن الإنجاز الأكاديمي والرضا عن النفس والجاهزية، ترمع عنده جميعاً (Vrieling, Bastiaens and Stijnen 2012 Zimmerman 2002) ومع حدوث ذلك تنمو الدائرة وعندما يؤدي الانصباط الذاتي إلى النجاح، فإن هؤلاء المنصبطين يثمنون في قدرتهم على مزيد من النجاح وجدارتهم بتحمل المسؤولية عن مفهوم الذاتي، وأن لديهم القدرة على الاستمرارية في الانصباط (Zimmerman 1990 Greene and Azevedo 2007) إن هذه الدائرة المدعمة ذاتها تمثل حجر الأساس في وصول الإنسان إلى تكامل الشخصية المضبطة ذات التفكير النقدي

ومع هذا فالواقع يقول أن ذلك لا يصيب على لطلاب جميعاً حيث أن هناك منهم من لا يملك ذلك لتصديق ولهم لهذه العملية لتفاعليه ولا الانصباط الذاتي أو القوة التي تساعد، وكنت ليس لديهم اتجاهات الانصباط الذاتي أو مهاراته واستراتيجياته ولا سلوكياته التي يتطلبها وهذا يلقي بظلاله سلباً على المثابرة والنجاح الذي يمكن أن يؤدي إلى سمكيات معوقه أو هزيمة دائية، وحتى إلى التنازل عن الأهداف التي منها، على سبيل المثال، الوصول إلى مستوى مفكر النقدي

العوامل البيئية المؤثرة على التحول إلى مفكر نقدي منضبط

إذا كان للإنسان رغبة في أن يصير إلى مستوى المفكر النقدي المنضبط، فيجب أن يتحكم بنفسه في جواب متعددة مثل: الأهداف، والخطط، والسرعة التي تتم بها هذه الخطوات، والبطر إلى الظروف البيئية، وتحديد من تألف معه ومع أحد ذلك في الاعتبار فإن العوامل البيئية تتفاعل مع السمات والسلوكيات الشخصية مثل ضبط الذات، في سبل شيء، يمكن أن تزيد من الانصباط الذاتي، وتحول ربه

وعليها أن يفترض من البداية أن المسؤولية عن التحلي بصيغ النفس تتمثل في المقام الأول في هل توفر البيئة لأهلها الفرصة لاكتساب هذه السمة؟ فبعض السياقات الاجتماعية لا تسمح بوجود عمليات صبط ذاتي ولا تمكيز نقدي وتتحكم الآخرون في كيفية وتوقيت أفعال البشر ولا تشجع نظم هذه البيئات على المبادرات، ولا وضع الخطط، كما لا تشجع على اختيار أو تنمية العمليات والمهارات والاستراتيجيات الخاصة بالانصباط الذاتي لأصحاب التفكير النقدي ولقد ثبت أنه عندما تُهبأ للطلاب مريد من الفرص للصبط الذاتي فإن استخدامهم لإجراءاته أو استراتيجياته، يرداد بالتعبية (Vrieling, Bastraens, and Stijnen 2012) وفي المقابل فإن الطلاب على الجانب الآخر، إذا تكوّن لديهم القناعة بأن الانصباط الذاتي، ليس مطلوباً، أو ليس مفصلاً، أو أنهم لن يحسوا منه شيئاً، فإنهم سيغرضون عن اكتسابه (Zimmerman 2001)

وهناك سبل رئيسة أو مفتاحية تمكن من عرض الصبط الذاتي للصد كمنكر نقدي أولها المهام المتنامية متعددة الأهداف (Green and Azvedo 2007) فمثل هذه المهام تتيح الفرصة لصناعة قرارات متعددة، وإصدار الأحكام حولها وبالنسبة للتفكير النقدي فإن هذه المهام تترجم في الأسئلة المحمرة مفتوحة النهايات أو الإجابات، وكذلك المشكلات أو القضايا المعروفة بأنها "معتلة (ثبية)" أو "مضطربة الوضغ" أو "غير المجمومة"، التي لا يقطع فيها بإجابة أحادية صحيحة (Facione 1990) مثل دراسات الجدوى، ومادج التصميم، ومشاريع البحوث، وتحليل النظم، والمقالات (الجدلية، وما شابه ذلك (Vardi 2013) وثاني هذه الممكنات هو البيئة التي تسمح للأفراد بالاختيار وإدارة الذات، عندما يواجهون الأسئلة والمشكلات أو القضايا المطروحة للتناول أو المعالجة، وكذلك اختيار نمط أو شكل معالجتها (Ryan and Dice 2000)

ومرة أخرى، فإن مجرد إتاحة الفرصة للتحكم وصبط النفس، عندما يقف في مواجهة مهمة تمكيز نقدي معقدة، قد لا يؤدي إلى نجاح الشخص أو رضاه عن نفسه أو المثابرة في السعي لبلوغ الهدف المنشود أي مستوى المفكر النقدي فوفقاً لنظرية التصميم الذاتي أو الإرادة الذاتية، فإن البشرية لها حاجاتها وعندما تجد هذه الحاجات مؤازرة وقبولا من البيئة، فإن العافرية والمبادرة وحب الاستطلاع والجهد ترداد بدورها،

وبخاصة عندما يكون التعمد في مضمونه مبدعا ومتحديا (Ryan and Dice 2000) وقد لاحظ فيرنلج وآخرون (Vrieling et al 2012) أن الرغبة في التموق تطهر في مواقف التحدي التي تتطلب من الطلاب انصباطا ذاتيا

لقد وجبوا أنه عندما يمنح الطلاب مريدا من المرض للضببط الذاتي، فإنهم يبدون الرغبة والاحتياج إلى تعلیمات في الاستراتيجیة والمعرفة بالمجال كي يحققوا النجاح في الموقف الذي تتطلب تمكيرا نقديا، فإن ذلك يتصمم الحاجة إلى تعلیمات في الاستراتيجیات والمهارات والاستعدادات المتعلقة بذلك النوع من التفكير وبعد تحقيق التور بين الانصباط الذاتي أو لمسقى وضبط البيئة ومساندها خلال أي إطار تعليمي أمرا معقدا، ففي الوقت الذي يجد فيه طلابا لديهم الرغبة والقدره على تحمل المسؤولية، ولديهم أيضا الإمكانيات الشخصية الضرورية (مثل المهارات والاستراتيجيات والسلوكيات) فإننا نجد «حرس لا يتمتعون بتلك الإمكانيات، ومن ثم يحتاجون إلى قدر أكبر من الضبط، والمؤازرة، والتدخل الخارجي في العملية المعكبة (Garrison 1992) وقد دعب الحاجة إلى التور بين الضبط الشخصي (الذاتي) وبين الضبط البيئي (Vrieling et al 2012) إلى القول إنه كلما ارتفعت الكفاءة في استخدام المهارات والاستراتيجيات والاستعدادات، فإن وتيرة الانصباط تزداد بسرعة والسؤال الذي يطرح نفسه هنا ما هي طبيعة هذا الانصباط؟ يجب كل من إيشيل وكوهافي (Eshel and Kohavi 2003) بالمول إن الانصباط يتم عندما يضطر إليه على أنه الدعم جيد التنظيم وجيد التخطيط من جانب البيئة والذي يعايش ويتألف مع المستويات العليا من الاستقلالية، الذاتية للطلاب، بن يدهيا إلى أن هذا التعايش المتألف يأخذ بيد الطالب إلى مرتقى أعلى من الرضا والإتجار وهما يلعب الافتتاح دور مهما فحيثما اقتنع الطلاب بأن مستواهم الانصباطي، يفوق ذلك الذي توقره البيئة، فإن ذلك يعكس إيجابا على كل من الضبط الذاتي والإنجاز لدى الطالب (Eshel and Kohavi 2003)

وهناك فارق بين الضبط والدعم، ويشير الإنتاج المعكري إلى وجود عاملين مفتاحيين (رئيسيين) لهما أهمية في مساعدة الطلاب في التحول إلى مفكرين نقديين منضبطي الشخصية أول هذين العاملين هو توفير التلقیم الخارجي العائد (الصدى الذي يلقاه)

من مجتمع الطالب وبعد هذا النوع من التلقيم الخارجي العائد ذا أهمية وبخاصة أنه يهيئ رصية لتفسير ومعييرة الإنجاز من خلال مصادراته بالمعايير والأهداف لمعارف عنها (Butler and Wimer 1993) اما العامل الثاني فيتمثل في المشاركة في علاقات طيبة مع عالمي الأسود مثل المنعمين حيث أنهم يميلون الى استيعاب مباديهم أو اعتقاداتهم (Marin and Dowson 2009) بما فيها ما يتعلق بالمعرفة ودور الإنسان في اكتساب المعرفة، ولقدرة على الإقدام على هذا الدور

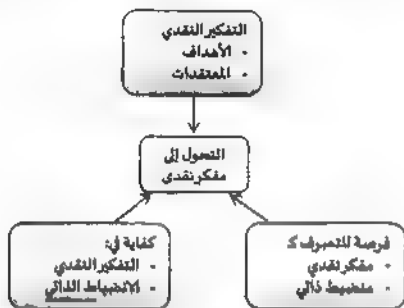
وتوضح هذه النتائج الحاجة إلى بيئة تدعم وتعي كلا من الصبب الداني والنعكير النقدي معيا لتحقيق شخصية الطالب الناجح وسمات هذه البيئات انها جيدة التنظيم، وجيدة التخطيط تعي في الطالب الكفاية في الانصباط الداني وفي التفكير النقدي، وبحق كذلك توصيه إلى المستويات الملائمة من الانصباط الداني أو الاستقلاليه إن هذه الأنماط البيئية ترفع درجة الجاهزية والكفاية الشخصية وقدرات الطالب، وتساند عزم الشخص على التحول إلى مفكر نقدي

تطبيقات على تربية التفكير النقدي في التعليم العالي

إذا طبقنا منظور الصبب الداني و لمعرفة الشخصية للوصول بالطلاب إلى مفكرين نقديين، فإنه سيكشف لنا عن الحاجة إلى (1) تطلعهم إلى أهداف طموحة واعتقادات [أفكار] تشدهم نحو التحول إلى مفكرين نقديين. (2) إباحة الفرصة للطلاب كي يتصرف كإنسان مصبب، ذاتيا وصاحب فكر نقدي، أصب إلى ذلك (3) الكفاية في استخدام المهارات والاستعدادات والاستراتيجيات والعمليات التي تصبها شخصية المصبب دي التفكير النقدي وهو ما يوضحه الشكل 3/12

الأهداف والمعتقدات

عادة ما لا يلتحق الطلاب بالجامعة إلا وقد تكون لديهم معرفة بماذا يريدون أن يكونوه من خلال مجال الدراسة، هل سيصبح الطالب "باحثا طبييا" أو دارس أحياء" أو "مهندسا" إلخ ولا بد أن تكون لديهم فكرة، بقدر ما، عما تتطلبه الدراسة في هذا المجال، ثم عليه بعد أن يخصص تجربته الدراسية في الجامعة، أن يأخذ بواحد من



شكل 3/12 ما يحتاجه الطالب ليكون مفكراً نقدياً

الاختيارات: إما أن يبقى طموحه على ما هو عليه، أو يطرأ عليه تغيير، أو يزداد تعلقاً به وتركيزاً فيه، فيصبح متطلماً إلى أن يكون مثلاً عالمًا في الجينات "genetics". بهارة أخرى فإن الجامعة لها تأثير قوي على طموحات الطالب. وقد يلهب هذا التأثير إلى ما هو أبعد من الجانب المهي في شخصيته، فيعم طموحاته فيما يخص نوع الشخصية التي يريد أن يكونها ككل. وأحد جوانب هذه الشخصية المأمولة أو المستهدفة يتمثل في سمة "المفكر النقدي". بما يعني أن يتقن لغة وسلوك المفكر النقدي وسبل تصرفه لشؤون الحياة.

ويمكن أن يأتي تأثير الجامعة بشد انتباه الطلاب إلى ماذا يمثلها المفكر النقدي وما تستلزمه هذه السمة. أي أنه يسعى في الأساس لكي تكون الأهداف الجامعية المجتمعية لنورها التعليمي الأوسع، أهدافاً دائمة للطلاب إن إصفاء معنى أو مفرق أو أفق أوسع لحياة الفرد يعطي قوة لأهدافه الشخصية (Carver and Scheier 2000) التي يمكن أن يمتد تأثيرها على سلوكيات الطالب وأفعاله في مستقبل أيامه وفضلاً عن ذلك فإنه عندما يستبين للطلاب أن الجامعة متساعدهم، في تحقيق هذه الطموحات، من خلال

تسريعها تصديدا، خطوة بعد خطوة، فإنهم سيقربون، بعزم، كيف يعتمدون هذه المرض المتأخرة من قبل جامعتهم. ومع ذلك فإن التأثير على طموحات الطلاب وأفعالهم في المستقبل، قد يحتاج من بعض الطلاب أن يستوعبوا المبادئ أو المعتقدات الأساسية حول طبيعة تلك المعرفة، والدور الذي تؤديه في تحقيق المهام، والانصياف الشخصي الذي عليهم أن يستدعوه (دانيا) ولما كان الاعتقاد أو الإيمان بالتفكير أمرا شديدا الصعوبة (Schraw, McCrudden, Lehman, and Hoffman 2011) فإن التأثير على المعتقدات والطموحات، قد يأخذ عدة سنوات، حتى نؤتي نجارب الطلاب في الجامعة ثمارها، ويظهر التحسن الذي يطرأ على كمائهم والتوقعات التي تستهدفها هيئة التدريس وتظهر الأبحاث أنه بينما تتغير معتقدات الطلاب حول طبيعة المعرفة مع تقدم الطلاب في مسعيم، الحديث للبحث عن مؤهلات أعلى، فإن هذا التقدم يتم بشكل تدريجي (King and Kitchener 2002) نظرا لطبيعة البيئة التعليمية التي تؤثر بشكل ملحوظ على سرعة النمو وهذا يأتي دور إتاحة الفرصة وتسمية الكفاية في سياق النظام التعليمي.

إتاحة الفرص

هناك فارق بين ما يطمح إليه الطالب، وبين ما يتوقعه، وبين ما يباح له أن يفعله. من هنا فإن هناك حاجة لفرص متكررة لطلاب، كي يتصرفوا كممكربين نقديين من خلال تجربتهم الدراسية في الفصل، وفي الأنشطة والواجبات، وفي التقييمات (Vardi a) 2013 وفي تجربة الحياة الجامعية ككل (Tsun 2000) وإدخال مثل هذه الفرص يؤدي إلى غلبة ثقافة التفكير النقدي. وتكس الفرص في الأسلوب الذي يندمج فيه أعضاء هيئة التدريس في مناقشتهم مع الطلاب، والإفصاح عما يسطرون مهم -أي الطلاب- من الانخراط في المعرفة المتسائلة مع دواتهم ومع أقرانهم (Hofer 2004, Maclellan and Soden 2012) إنه (أي التفكير النقدي) يحدث أيضا عندما نعطي الطلاب واجبات تمثل تحديا، لأنها تتضمن فكر، وتتطلب استئارة معالجات تسعيب لتتحدى، وتستخدم حججا صلبة مبنية على البحث في الإنتاج الفكري، وجمع للبيانات والتفسير،

والتحليل، والتوليف، والتقييم (Facione 1990; Paul and Elder 2001 Vardi 2013a) على أن يطبق ذلك ضمن مقررات المنهج الدرامي أو خارجه ومثل هذا النوع من الفرص هو الذي يساعد على تنمية المفاهيم والمعتقدات المعرفية، التي تعطي على أهمية كبرىه لرفع مستوى التفكير النقدي عند المرء (Kung and Kitchener 2002) إن الفرصة "نعم" ما هو أكثر من إشباع لطلاب بالتفكير النقدي إنها تتضمن أيضا الضبط الذاتي للطلاب (Zimmerman 2002) بمسحهم الاستقلالية، وبخاصة في ممارسه الأنشطة التي تتطلب مقابلة على الدوام، ولا تتوقف عن الاستمادة من عملية لتفكير النقدي ككل.

وهناك العديد من السبل المطروحة لرفع درجة الاستقلالية، والتي يدخل فيها إمداد الطالب بالاختيارات فيما يخص على سبل المثال- الواجبات، وطرق البحث المستخدمة، والمشاركين معه، وصبط التوقيت الزمني لعمية التعلم (Garnson 1992) والسماح له بالتحكم في احصائص البيئية مثل المكان الذي يدرس فيه، ومستوى الصوصاء أو السكون والوقت الذي يدرس فيه (Zimmerman 2001) وهذا الذي أمتصاه يرفع من مستوى الجاهزية لدى الطالب ومع ذلك يحذرا (Harne 2009) من أن يمه ذلك على إطلاقه فيترك للطالب أن ينيي خيارات غير ملائمه، أو لا يحتاج مجهود أو يكثر من الاختيارات حتى تصير عبئا والحقيقة أدا في حاجة إلى الحفاظ على توفير الإمداد بمستويات من الاختيارات التي تضمن مهام ذات ثقل في بيئة جيدة التنظيم جيدة التكوين (البقاء)

الكفاية

إن وجود الفرصة بدو الكفاية ولحاج المصاحب لها، يمكن أن يؤدي إلى "حبة أمل" أو استبعاد الأهد ف فكما أوضحنا خلال هذه الورقة، فإنه لكي يتحول الطالب إلى مفكر نقدي فذلك يتطلب منه كفاية في المجال الدراسي، ومهارة استخدام التفكير النقدي، والاستعدادات، والاستراتيجيات، والمعلبات (الإجراءات) المتضمنة فيه، وكذلك في استخدام مهارات الانضباط الذاتي، واستراتيجياته وسوكياته ويظهر لنا ما

وراء التحليل البحثي، أن تنمية الكمية في التفكير النقدي قد تزداد بوجود أسس محددة مصحوبة بالفرصة ومصحوبة أيضا بالأهداف المحددة، المنتظر تحقيقها (Abrami, Bernard, Borokhavski, Wade, Surkes, Tamir, and Zhang 2008)

إن مجرد توفير الفرصة لا يعد كافيا، طالما أن الطلبة يمكن أن يكونوا مفاهيم خاطئة لا تسد ألا إلى أدلة صعبة (Paul 1993) يضاف إلى ذلك أنهم لا يستطيعون ضبط أنفسهم جيدا، وبخاصة في مواجهة الواجبات المعقدة التي تستند وقتا، وتحتاج متابعة حتى يتم إنجازها وهما يتبين أهمية التدريب المباشر، والهادف إلى تحقيق النتائج المرجوة من الوصول بالطلبة إلى الشخصيه جده المعرفة، الصابطة لذاتها الماقدة لمسئوليتها ولغيرها وقد كشف التحليل العائلي (ما وراء التحليل) الذي قام به حتى (Hattie 2009) على نطاق واسع، حول التوجيه التعليمي أن أساليب التعليم الواضحة، التي تهدف بالتحديد إلى تحسين الكمية وإنجاز الهدف، أكثر فعالية في رفع مستوى العائد المهاري على الطالب، مما تفعله المقربات التي تنحو إلى ترك الحرية للطالب أن يأخذ طريقه مع أقل قدر من التوجيه

وقد وجد أن التعليم المباشر للتفكير النقدي يكون أكثر جدوى تربويا، عندما يتم تطبيقه في وحدات دراسية ضمن مقررات المنهج التعليمي. لماذا؟ لأنه في هذه الحالة يركز على المهارات والسلوكيات والاتجاهات اللازمة لتحقيق القدرة على التفكير (Schraw et al. 2011) وترجمة ذلك على أرض الواقع، فإنه يمكن أن يتم بشكل مباشر من خلال مد الطالب بـ (1) شرح متطلبات التفكير النقدي، من الواجبات التي على الطالب أن يؤديها، (2) تدريبات متخصصة تتيح ممارسة (أو التدريب) على المهارات والاستعدادات الأساس للتفكير النقدي، (3) نماذج توصيفية مكتوبة تبين كيف أن التعمق في الفكر المنطقي السليم، يمكن نميمته والتعبير عنه في واجبات أخرى مشابهة (Vardi 2013a)

إن هذا النوع من التعليم عندما يتم من خلال المنهج التعليمي للجامعة، يعمق معرفة الطالب بالمجال الموضوعي وكذلك الحال مع التفكير البعدي المائل ضمن ذلك المجال. ومن ثم فإنه يكسبنا دائرة من حلقات يعوي بعضها بعضا هفضلا عن أن

تحصيل مهارات التفكير من خلال المجالات الموضوعية يعتبر تحدياً في ذاته (Schraw et al. 2011). فإن التعليم المباشر لتنمية الفكر النقدي العام خارج مقررات المنهج الدراسي، تكون له ضرورته لتزويد الطلاب بالوسائل والممارسات التطبيقية داخل وخارج السياق التعليمي، ومن ثم دعم النمو الأشمل للمفكر النقدي. وقد وجد، أيضاً، أن التعليم المباشر للاستراتيجيات التي يتبعها الطلاب للانضباط الذاتي، ترفع أيضاً من مستوى الكفاءة والمعرفة، والاهتمام، والانضباط الذاتي ذاته، وكذلك العميات ذات العمق المعرفي (Green and Azevedo 2007). ويمكن لهذه الاستراتيجيات أن تشمل على خطوات مفاهيم تطبيقية (Schunk 2001) وذلك باستخدام الأمثلة التوضيحية، ومفاهيم المشكلات أو القضايا وذلك لتحديد وتركيز الانتباه على مكوناتها للخطوات ومرجعها للمفاهيم الأولية (Zimmerman and Schunk 2001) وسجل الخواطر الذاتية self-recording والحديث الذاتي الإيجابي positive self-talk والرضا عن الذات (Zimmerman 2001) ومراجعة ذهنية لمسار حركة الإنسان (إلى أين وكيف وما ذهب).

إن هذا النوع من التعليم يصعب الأساس لإحداث التغيرات الجذرية للانضباط والتوجيه، والمؤازرة للطلاب كي يعملوا لفرض المتوفرة لتنمية الفكر النقدي. ويشير الفكر المنشور إلى عدد من الجوانب البيئية المهمة التي تمكن الطالب وتحسن قدراته على انتهاز تلك الفرص أول هذه الجوانب وضع بيان واضح بأهداف التعلم أو أعراضه أو المخرجات (النتائج) الخاصة بالتفكير النقدي (Abramson et al. 2008) مصحوبة بمعايير أو مستويات لتحقيق من ذلك (Paul and Elder 2001, Sadler 1998, Zimmerman and Schunk 2001) إن المعايير يمكن من الصيغ الذاتية بتوفير أساس للمقارنة والتقييم الهادف للأداء. ولكي تكون هذه المعايير محققة للعائد فعلياً أن توضح بجلاء مكونات "الجودة"، وعليها أن تعلم الطلاب كيف يقومون بالمقارنة الموضوعية بين أدائهم وبين المعايير ثم كيف يحسبوا من هذا الأداء (Sadler 1989).

وثاني هذه الجوانب هو الاستفادة من التقييم العائد، أو الانعكاس على المستقبل، الذي يوضح لنا عناصر القوة، والتحسينات المطلوبة، إدخالها، في ضوء المعايير، بعد من أقوى الأدوار تأثيراً على إنجاز الطلاب (Hattie 2009). وتوصي لنا (Vardi 2013a) حجم

الدفعه التي يعطها التقييم العائد الذي يعني كلا من معرفتهم ومكبرهم النقدي في إطار المنهج فاحتواء التقييم لعائد على تبيان للدرجة التي سمح للطلاب مماثل الواجب وصعوبته أولا، ثم يأتي التقييم العائد الذي يعالج المفاهيم الخاطئة و يحذر من سوء الفهم المتعلق بذلك الواجب أو أي مشكلات توجه عملية التفكير (أو الاستدلال)، ثانيا وأخيرا ما يقوم به التقييم العائد في كيمية تحسن الطالب نحو تحقيق المعايير في واجباته الحالية والمستقبلية ويصبح هدف النوع من التقييم العائد عالي المعالية عندما يتوفر له توصيف مسبق، وفي حالات الواجبات المكتوبة عندما يرسم روابط بين السياق والمحتوى والتفكير، وبين النص الذي يراه (كتبه) الطالب (Vardi 2009: 2012 2013b) ويبين حتى (Hattie 2009) أن قوة التقييم العائد لا تقاى من قيام المعلمين بإحاطه الطلاب بما لديهم من عائد (طباع) فحسب، وإنما أيضا من جانب الطلاب الذين يعرضون على معلمهم ماذا فهموا وماذا صعب عليهم فهمه، وأين حدث سوء فهم لبعض المفاهيم وهكذا فإن التقييم العائد المترام مع التعليم والتعلم بين الطرفين يجعله أكثر قوة (Hattie 2009)

ولعل العنصر الحتامى المهم من مكونات إرشاد الطلاب ومؤازرتهم في البيئة لعينة بالفرص هو الشخصية الريادية أو "المسورية" للمعلم وقد وجد (Abrami et al) أن الريادة في تهيئة الفرص للانخراط في واجبات متقدمة وموثقة، تجمع الطلاب والمعلمين مع معلم يقود المناقشة النقدية أدى إلى تأثير أكثر إيجابية على التفكير النقدي لدى الطلاب، مما هو عليه حال أفراد هؤلاء الآخرين بالعامل مع تلك الفرص بأنفسهم وهناك أبحاث توصلت إلى أن الرواد الجيدين، وللمعادج البشرية، أيضا، الجيدة، تتواصل مباشرة مع الطلاب إهم يلقون بتأثيرهم على تحصيل الطلاب بث الثقة فيهم، ويهتمون بإظهار توقعات عالية لإنجازاتهم، ويشجعون فيهم روح الاستقلال فيما يعقلون (Martin and Dowson 2009)

إن إعداد مكرّس نقديين يمثل استحقاقاً مجتمعيها على الجامعات، عليها الوفاء به، فهي تكوّن مواطنين (1) يستخدمون التفكير السليم في صياغة قراراتهم، وحل مشكلاتهم، سواء في حياتهم الخاصة، أو حياتهم الوظيفية (2) ويسهمون ويؤثرون في الحوار المجتمعي (3) ويرتقون بمعارفها وقهها للعالم ككل

وعندما تلقى نظرة فاحصة على هذا الاستحقاق من منظور الانصباط الذاتي والواجب المعرفي للشخصية، فإن ذلك يمثل توجهاً أبعد للجامعات في كيمية تنمية التفكير النقدي لاستخدامه داخل نطاق الجامعة ومثل هذا المنظور يسلط الضوء على حاجة الجامعات إلى النظر جيداً، إلى ما هو أبعد من غرس المهارات في تقييم الواجبات، والسعي إلى تكوين فرد يربط بعيداً عن قيود الانصباط والمراحل الدراسية والبرجات أن يكون مفكراً بدياً بارعاً، وأن يسمى بعمله هذا إلى هدف نبيل.

إن تناول مهمة تكوين المفكر النقدي من هذا المنظور ترفع مستوى الاهتمام بمخاطبه الأهداف والمعتمديات والفرص والكمالية إنه يبرر الحاجة إلى مؤازرة وتشجيع الطلاب على تنمية أهدافهم ومعتقداتهم الشخصية التي تمثل الأرضية المدعومة لتحويلهم إلى مكرّس نقديين، وتهيئة بيئة مليئة بفرص استخدام، وإدارة عملية التفكير النقدي ككل، وأن يرفعوا مستوى كميتهم في كل من الانصباط الذاتي والتفكير النقدي. إن هذا الأفق الأوسع من المعالجة يستهدف ما هو أبعد من تنمية وتقييم التفكير النقدي، إنه يطلع إلى تكوين مكرّس نقديين يحتاجهم المجتمع الآن وفي المستقبل.

المصادر

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovsk, E., Waddington, D. I., Surkes, M. A., Persson, T. and Wade C. A. (in press). Teaching Students to Think Critically Concordia University, Montreal, QC.
- Abrami, P. C., Bernard, R. M. Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A. Tamim, R., and Zhang, D. 2008. "Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions. A Stage 1 Meta-Analysis." Review of Educational Research 78 (4): 1102-1134

Bandura, A. 2001 "Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective." Annual Review of Psychology 52 (1): 1-26.

- Barnett, R. 2009 "Knowing and Becoming in the Higher Education Curriculum." *Studies in Higher Education* 34 (4): 429-440
- Bartholomae, D. 1985 "Inventing the University." In *When a Writer Can't Write*, edited by M. Rose. New York: The Guilford Press. 134-166
- Butler, D. L., and Winne, P. H. 1995 "Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis." *Review of Educational Research* 65 (3): 245-281
- Carver, C. S., and Scheier, M. F. 2000 "On the Structure of Behavioral Self-Regulation." In *Handbook of Self-Regulation*, edited by M. Boekaerts, P. R. Pintrich, and M. Zeidner. San Diego: Academic Press. 41-84
- Ennis, R. H. 1987 "A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities." In *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*, edited by J. B. Baron and R. J. Sternberg. New York: W. H. Freeman and Company
- Ennis, R. H. 1996 "Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability." *Informal Logic* 18 (2 and 3): 165-182
- Eshel, Y., and Kohavi, R. 2003 "Perceived Classroom Control, Self-Regulated Learning Strategies, and Academic Achievement." *Educational Psychology* 23 (3): 249-260.
- Facione, P. 1990. *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Research Findings and Recommendations. Newark, DE: American Philosophical Association.
- Garrison, D. R. 1992. "Critical Thinking and Self-Directed Learning in Adult Education: An Analysis of Responsibility and Control Issues." *Adult Education Quarterly* 42 (3): 136-148.
- Greene, J. A., and Azevedo, R. 2007 "A Theoretical Review of Winne and Hadwin's Model of Self-Regulated Learning: New Perspectives and Directions." *Review of Educational Research* 77 (3): 334-372
- Hattie, J. 2009. *Visible Learning: A Synthesis of Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge
- Hilbert, M. 2011 "Toward a Synthesis of Cognitive Biases: How Noisy Information Processing Can Bias Human Decision Making." *Psychological Bulletin* 138 (2): 211-237
- Hofer, B. K. 2004. "Exploring the Dimensions of Personal Epistemology in Differing Classroom Contexts: Student Interpretations during the First Year of College." *Contemporary Educational Psychology* 29 (2): 129-163
- King, P. M., and Kitchener, K. S. 2002. "The Reflective Judgement Model: Twenty Years of Research on Epistemic Cognition." In *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*, edited by Barbara K. Hofer and Paul Pintrich. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 37-61
- Kuhn, D. 1999. "A Developmental Model of Critical Thinking." *Educational Researcher*

- 28 (2): 16–25, 46.
- MacLellan, E., and Soden, R. 2012 "Psychological Knowledge for Teaching Critical Thinking: The Agency of Epistemic Activity Metacognitive Regulatory Behaviour and (Student-Centred) Learning." *Instructional Science* 40 (3): 445–460
- Martin, A. J., and Dowson, M. 2009. "Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice." *Review of Educational Research* 79 (1): 327–365
- Moore, T. 2011 "Critical Thinking and Disciplinary Thinking: A Continuing Debate." *Higher Education Research & Development* 30 (3): 261–274
- Palmer, B., and Marra, R. M. 2004 "College Student Epistemological Perspectives across Knowledge Domains: A Proposed Grounded Theory." *Higher Education* 47 (3): 311–335.
- Paul, R. 1993. *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. (revised third edition). Santa Rosa, CA: The Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., and Elder, L. 2001. *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. London: Prentice-Hall International (UK) Limited.
- Pintch, P. R., and Zusho, A. 2002 "The Development of Academic Self-Regulation: The Role of Cognitive and Motivational Factors." In *Development of Achievement Motivation*, edited by A. Wigfield and J. S. Eccles. San Diego: Academic Press
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. 2000 "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being." *American Psychologist* 55 (5): 68–78
- Sadler, D. R. 1989 "Formative Assessment and the Design of Instructional Systems." *Instructional Science* 18: 119–144
- Schommer-Aikins, M. 2004 "Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach." *Educational Psychologist* 39 (1): 19–29
- Schraw, G., McCrudden, M. T., Lehman, S., and Hoffman, B. 2011 "An Overview of Thinking Skills." In *Assessment of Higher Order Thinking Skills*, edited by G. Schraw and D. R. Robinson. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Schunk, D. H. 2001 "Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning." In *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*, edited by B. J. Zimmerman and Dale H. Schunk (second edition). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers: 125–151
- Simons, J., Dewitte, S., and Lens, W. 2004 "The Role of Different Types of Instrumentality in Motivation, Study Strategies, and Performance: Know Why You Learn, So You'll Know What You Learn!" *British Journal of Educational Psychology* 74 (3): 343–360.

- Tsui, L. 2000. "Effects of Campus Culture on Students' Critical Thinking." *The Review of Higher Education* 23 (4): 421-441.
- Vardi, I. 2009. "The Relationship between Feedback and Change in Tertiary Student Writing in the Disciplines." *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 20 (3): 350-361.
- Vardi, I. 2012. "The Impact of Iterative Writing and Feedback on the Characteristics of Tertiary Students' Written Texts." *Teaching in Higher Education* 17 (2): 167-179.
- Vardi, I. 2013a. *Developing Students' Critical Thinking in the Higher Education Class*. Milperra, NSW: Higher Education Research and Development Society of Australasia.
- Vardi, I. 2013b. "Effectively Feeding Forward from One Assessment Task to the Next." *Assessment & Evaluation in Higher Education* 38 (5): 599-610.
- Vreling, E. M., Bastiaens, T. J., and Stijnen, S. 2012. "Effects of Increased Self-Regulated Learning Opportunities on Student Teachers' Metacognitive and Motivational Development." *International Journal of Educational Research* 53: 251-263.
- Zimmerman, B. J. 1990. "Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview." *Educational Psychologist* 25 (1): 3-17.
- Zimmerman, B. J. 2000. "Attainment of Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective." In *Handbook of Self-Regulation*, edited by M. Boekaerts, P. R. Pintrich, and M. Zeidner. San Diego: Academic Press. 13-39.
- Zimmerman, B. J. 2001. "Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis." In *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*, edited by Barry J. Zimmerman and Dale H. Schunk (second edition). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 1-37.
- Zimmerman, B. J. 2002. "Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview." *Theory into Practice* 41 (2): 64-70.
- Zimmerman, B. J., and Schunk, D. H. 2001. "Reflections on Self-Regulated Learning and Academic Achievement." In *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*, edited by B. J. Zimmerman and Dale H. Schunk (second edition). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 289-307.

الفصل الثالث عشر

استخدام مخطط النقاش لتدريس التفكير النقدي في السنة الجامعية الأولى

مارالي هاريل ودانيال ويتزل

Maralee Harell and Danie Wetzel

لسنا في حاجة إلى أمثلة في التأكيد على أهمية تدريس مهارات التفكير النقدي في التعليم العالي وفي اعتقادنا أن تدريس إحدى المهارات الفرعية لهذه المهارات، وبعبارة أخرى تحليل النقاش، يعد أمراً ضرورياً لطلاب السنة الأولى، حيث أنهم في مقتبل العمر ويخطون خطواتهم الأولى في حياتهم المهنية ويكمن التحدي هنا في كيفية تحقيق فعاليتهم في تدريس مهارات تحليل النقاش، التي ستمتد الطلاب في مجال واسع من التخصصات الموضوعية

ويندي مارتين دافيس Martin Davies إيجابية دقيقة عن المساواة عن مبدأ صعوبة تدريس مهارات تحليل النقاش هيكلية.

إن الطلاب ينبغي عليهم التعامل مع تعقيدات التعبير بين المكونات المختلفة للنقاش، علاوة على تعاملهم مع تعقيدات اللغة الأكاديمية

وإن جاز ذلك ينبغي أن يكون الطالب قادراً على

- 1 إعادة صياغة الافتراضات بإيجاز محكم
- 2 التمييز بين المقدمات والنتائج
- 3 وضع اليد على المسلمات الصمنية حاسمة الأهمية
- 4 وضع الافتراضات في ترتيب منطقي ملائم

5. عرض الروابط (العلاقات) الاستدلالية بين المقدمات والاستنتاجات (Davis 2009: 802-803)

إن نهج التدريس الذي نريد أن نتساءل هو رسم مخطط النقاش إلا أنه لدينا عدة نماذج مختلفة لرسم مخطط النقاش، التي يمكن الاختيار من بينها وبعد النموذج الذي رجحه ستيفين تولمين في كتابه (Toulmin 1958) *The Uses of Argument* في 1958 واحدا من أشهر النماذج شعبية وعلى مر العقود الماضية تم تبني نموذج تولمين من قبل أقسام اللغة الإنجليزية والبلاغة والتأليف، في كل أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية على سبيل المثال ومع ذلك فهناك نموذج بديل استحوذ مؤخرا على إعجاب بعض مدرسي التفكير النقدي والمنطق العام ولقد ابتدع هذا النموذج مويرو بيردسلي Monroe Beardsley عام 1950، وقام بتفصيله جيمس فريمان James Freeman في ثمانينيات وتسعينيات القرن الماضي (Freeman 1991)، ويعرف الآن بنموذج بيردسلي-فريمان Beardsley-Freeman

هذا النوع من رسم مخطط النقاش عبارة عن عرض مرئي لمحتوى وبنية النقاش وللتوضيح دعنا نتأمل المباشرة التالية

لقد أصبحت القدرة على التفكير نقديا أهم من ذي قبل. إذ كان على الناس قديما مضي اتخاذ قرارات تتعلق بحياتهم اليومية، إلا أن هذه القرارات حاليا، قد تؤثر على ملايين الآخرين حول العالم، أكثر من ذي قبل، وكذلك، على الملايين من الأجيال القادمة فعندما نقوم بالتصويت بشأن مجرم ما أو سياسات صحية وطنية، فإن صدى هذه القرارات سيؤثر في مجتمعاتنا وعندما نقوم بالتصويت لمرشحين لمناصب سياسية معينة، فإن هذه القرارات قد تؤثر على شعوب أخرى حول العالم من الذين يتأثرون بسياساتنا الخارجية وعندما نصوت لسياسات بيئية معينة، فإننا نتخذ قرارات نحدد نوع العالم الذي سيرثه أولادنا وأحفادنا وبطرا لأهمية هذه القرارات فإنه من البديهي ضرورة أن تكون هذه القرارات نتيجة البحث الدقيق والتفكير العميق، والذين هما من سمات التفكير النقدي

وعندما نقوم باستخدام النموذج لمطور من قبل بيردسلي-هيرمان لمخطط النقاش، فإنه يتم عرض الافتراضات في صديق، ونمثيل الروابط الاستدلالية بأنفسهم، وحذف أي حشو في الكلام (انظر الشكل 1/13)

والآن، رجعت أفضية استخدم النموذج لمطور لبيردسلي-هيرمان لتدريس مهارات تحسين النقاش في مقرر لكتابة (الباليف) في لسنة الجامعية الأولى على استخدام نموذج تولين ولكي يمتص في حطينا كان علينا: أولاً استكشاف طبيعته وأهميه مهارات التفكير النقدي في القرن الواحد والعشرين، ثم «استكشاف الأدلة الظاهرة على أن رسم مخططات النقاش، وسيلة جيدة لتحسين مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب ونظر لأن السهج الذي يبعده امرء في رسم مخططات النقاش ينطبق من نظريته هو للنقاش، فإتد سيقوم بتحويل نظرية تولين ومشكلاتها المتعلقة بالمعاهيم وقضايا التربية، ثم يقدم عرضاً لمطور نهج بيردسلي-هيرمان لرسم مخططات النقاش، بالإضافة إلى تقديم نتائج درامسه فيما بها لاحتبار المارق بين التدريس باستخدام نهج تولين لرسم مخطط النقاش وبين استخدام نهج بيردسلي-هيرمان المعدل.

أهمية مهارات التفكير النقدي

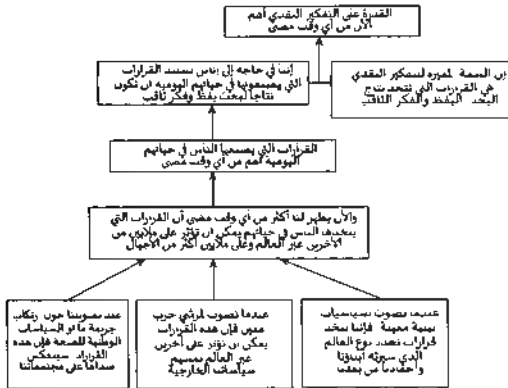
يعد إمام مقرر دراسي واحد على الأقل في التفكير النقدي، مطلب في الكثير من الكليات والجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية على سبيل المثال (California State University, State University of New York, San Francisco University Pomona College) وفي دول أخرى حول العالم مثل

(Athabasca University, Canada, McMaster University, Canada, Universiteit Maastricht Faculty of Law The Netherlands, Al Akhawayn University, Morocco, Edith Cowan University, Australia, Australian Catholic University Australia, Charles Sturt University Australia) بالإضافة إلى العديد من الكليات والمعاهد التي تنص على "تسمية مهارات لتفكير النقدي" أو تستخدم تعبيراً مشابهاً لذلك كجزء من الميكان الخاص بمهمه الجامعة أو المؤسسة التعليمية مثل (Washburn

University, Iowa State University)

وتطلق المطالبة بتدريس التفكير النقدي في الولايات المتحدة الأمريكية من الأدلة لجيلية، على أن جهودها، كأمة، لتعديم هذه المهارات، غير كافية بشكل يرضي له فصي عام 2008 بييت الإحصاءات أن 13% فقط من الأمريكيين في عمر الثالثة عشر و39% من الأمريكيين في عمر السابعة عشر أمكنهم "فهم المعلومات المركبة أو "المعقدة" و"التعلم من مواد القراءة المتخصصة" (Rampey Dion and Donahue 2009) وفي عام 2011، كان أداء 27% فقط من طلاب الصف الثامن و27% من طلاب الصف الثاني عشر بمستوى الإجابة أو ما فوقها في اختبار الكتابة المنعقد على المستوى الوطني (National Center for Education Statistics 2012) ولقد لاحظ رؤساء الكليات برايدا في الملحقين الجدد غير المؤهلين للمستوى الفكري للكليات، كما لاحظ أرباب الأعمال سره في حرجي الكليات المؤهين لمواجهة صعوبة ظروف العمل في القرن الواحد والعشرين.

يمول فلاسفة التعليم إن تنمية هذه المهارات ينبغي أن يكون لها الأولوية في أي نشاط تعليمي (Siegel 1980;1988) كما وثق عدد من المجالس الاستشارية الوطنية، في العقدين الماضيين، أهمية مهارات التفكير النقدي للشباب أثناء التعيين الثانوي وما بعده، بوصفها واحدة من أهم التحديات التي على الأمة مواجهتها (Honey, Fasca, Gersick, Mandinach, and Sinha 2005 National Commission on Excellence in Education 1985. Rothman, Slattery, Vranek, and Resnick 2002) والحقيقة، أن تنمية مهارات التفكير النقدي، تشكل جزءا من الأهداف التعليمية لأغلب الجامعات والكليات، كما يعد امتلاك هذه المهارات واحدا من أهم السمات المنشودة في المترشحين للوظائف في العديد من المجالات (Bieda 2011, Casserly 2012, Graves 2013)



شكل 1/13 مخطط نقاشي يعرض حوارا حول أهمية التفكير النقدي

وعلى الرغم من عدم وجود قائمة محددة بدقة للمهارات التي تشكل ما نطلق عليه "مهارات التفكير النقدي" تحظى بالقبول على نطاق واسع، فهناك ما يبدو على أنه اتفاق مبدئي على نوع المهارات التي يشير إليها المعصوم، عند حديثهم عن تدريب مهارات التفكير النقدي لطلابهم. وأغلب هذه المهارات تم تعريفها على نطاق واسع بوصفها حزمة عالمية للمعرفة والسلوكيات (Brookfield 1987, Ennis 1987, Nickerson 1987, Resnick 1987) أو بشكل أكثر تحديدا نشده سدروس في روية (Carey 2000; kurfiss 1988)

وعلى الرغم من أن قلة من مقاييس هذه المهارات تحظى بقبول على نطاق واسع مثل (The California Critical Thinking Skills Test and The Watson Gacer Critical Thinking Appraisal, but see also Halpern [1996] and Paul, Binker, Jensen, and Kerkau [1990]) فإن هناك مسألة تأثير الاسعراب حول الأساليب المعالة لتحسين

مهارات التفكير النقدي لطلاب الكليات ولقد أظهرت البحوث التي تم إجراؤها أن الناس بصفة عامة يمتثلون بشدة لهذه المهارات (Khun 1991, Means and Voss 1996, Perkins, Jay, and Tishman 1992) وأن القليل جدا في واقع الأمر من مصرات التعليم العالي يسهم في تنمية هذه المهارات

(Annis and Annis 1979; Pascarella 1989; Resnick 1987 Stenning, Cox, and Oberlander 1995)

ويتفق أغلب الفلاسفة والمعلمين على أن أحد جوانب التفكير النقدي يتخصص القسرة على إعادة بناء، وفهم، وتقييم النقاش - وهي المهام التي يمكن أن يطلق عليها، على سبيل الاختصار، "تحليل النقاش" ويقول جون Khun على سبيل المثال، "إن مهارات التفكير النقاشي هي في الحقيقة جوهر ما يطلق عليه المعلمون بالتفكير النقدي" (5)، ويقول إيميس (Ennis 1987) إن "تحليل للنقاشات" بعد واحد من قدرات التفكير النقدي ويشمل هذا تحديداً المسلمات المسق عليها والأخرى غير المؤكدة "وصولا إلى سبة الحجة، أو وجه النقاش" (12)

تدريس مهارات التفكير النقدي

على الرغم من وجود مقررات التفكير النقدي كمطلب أساسي في العديد من الجامعات، إلا أن الكثير من الطلاب الجامعيين، إن لم يكن أغلبهم، لم يدرسوا مقررا يتناول التفكير النقدي، طيلة فترة تعليمهم في المرحلة الجامعية وربما يرجع ذلك لعدة أسباب منها: صعوبة الالتحاق بالمقرر الدراسي، أو أن المقرر ليس إجباريا، أو مقررات التفكير النقدي لا وجود لها، أو أن جداول مقررات الطالب مكتظة بشكل لا يسمح بإضافة مقرر التفكير النقدي إلخ ومن الصعب علينا أن نرى سببا في الوصول بنا إلى هذا الحال في حين أن تنمية مهارات التفكير النقدي تشكل جزءا من أهداف أغلب الجامعات والكليات. كما أن امتلاك هذه المهارات بعد واحد من أكثر السمات المنشودة في المترشحين للوظائف بعد التخرج في العديد من المجالات.

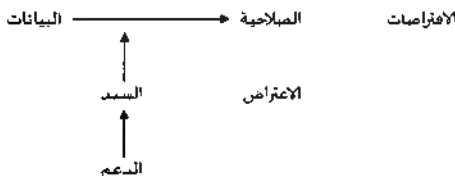
وقد يرجع ذلك إلى اعتقاد كل من الكليات وأصحاب العمل بأن القدرة على التفكير

الراشد، نوع من المهارة التي لا تدرس بالضرورة بكثافة في مقرّر واحد بعينه، بل تُكتسب عبر المقررات الدراسية، بأسلوب يضمن اكتساب الطالب لهذه المهارات بعض النظر عن المقررات الدراسية التي يختارونها إلا أن البحوث تظهر ذلك تصوراً بعداً عن الواقع؛ فهي احتبار للمهارات العامة لتمييز النقدي جاء متوسط اكتساب الطلاب لها أقل من الانحراف المعياري المقبول في كل سنوات الدراسة الجامعية، في حين أن أغلب هذه المكتسبات اقتصر على السنة الدراسية الأولى (Arum and Roska 2011 Pascarella 1989; Pascarella Terenzini 2005)

في المقابل ترجح البحوث الأخيرة تحسُّس مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب بشكل ملموس إذ تم تعليمهم بناء مخططات النقاش، لمساعدتهم في فهم وتصميم الحجج والحوارات وقد أظهر بعض هؤلاء الطلاب آثار هذا التعليم الذي يتضمّن مهارات لتفكير النقدي لمدة فصل دراسي (Harrel 2008, Dwyer, Hogan, and Stewart 2012) (2011 2012) وأظهرت دراسات أخرى مزايا استخدام مخططات النقاش في تقرير الفهم والتدكير (Dwyer, Hogan, and Stewart 2010; Dwyer, Hogan, and Stewart 2013) بالإضافة إلى ذلك، أظهرت الدراسات المتخصصة في العرض المرئي للنقاش المدعوم بالحاسوب، أن استخدام البرمج المصممة خصيصاً لمساعدة الطلاب في بناء مخططات النقاش، يؤدي إلى تحسُّس ملحوظ في فترات التفكير النقدي، من خلال مقرّر في فصل دراسي لطلاب المرحلة الجامعية (Davies 2012, Kirschner, Shum, and Carr 2004) (2003, Twardy 2004, van Gelder Bisset and Cumming 2004) أو في فصل دراسي للتخرجين تأهيلاً للعمل (Carrington, Chen, Davies, Kaur, and Neville 2011, Pinkwart, Ashley, Lynch, and Aleven 2009) وهذا المجال التحسُّس الملحوظ لتفكير النقدي للطلاب في مقررات متخصصة إذا ما تعاون الطلاب في تمهيد تدريس مخطط النقاش بدلاً من قيامهم بالعمل بشكل منفرد (Scheuer McLaren, Harrel, and Weinberger 2011a, 2011b)

نموذجان لتحليل النقاش

يربط أغلب الباحثين، الذين لديهم خبرة سابقة بمخططات النقاش، هذا النهج بالمؤلف النواة لستيمين تولمين (1958) Stephen Toulmin's بعنوان The Uses of Argument (انظر الشكل 2/13) إلا أن بداية تاريخ رسم مخطط النقاش ترجع إلى أبعد من ذلك بكثير في القرن الماضي (من أجل رؤية شاملة للتطور التاريخي لرسم مخططات النقاش انظر (Reed, Walton, and Macagno 2007)



شكل 2/13 يعرض نموذج تولمين التخطيطي للمناظرة (1958,97)

وتكمن ثورية مقارنة تولمين في تأكيد على الحاجة إلى نهج لهم وتقييم الخطاب الإنساني العادي الرشيد ولقد انتقد تولمين المجال الفلسفي لتركيزه شبه المقصود على المنطق القياسي (الفلسفي) والعلاقة بين المنطق والرياضيات لقد فقد توجيههم هذا، كما يقول، رؤيته لدفاع الأصيل، أي دراسة التفكير الإنساني الراشد. ولقد حصن تولمين الملائمة على التركيز أكثر على قصايا الواقع المحسوس، والتخصيف من التركيز على المقولات السليمة من منظور المنطق الصوري.

ومن هنا يقودنا "تولمين" إلى تركيز جديد على ما يطلق عليه "المنطق الشعبي" ومع ذلك فإن تولمين لم يكن هو الفيلسوف الوحيد الذي اهتم بالتأكيد على المنطق الشعبي هذا هي ثنائيات وتمثيلات القرن الماضي قام جيمس هيرمان بتطوير نموذج بدلي لرسم مخطط النقاشات، وتبني هذه الأساليب المختمة لعرض النقاشات بشكل أساس

على نظريات مختلفة للبناء الأساسي للنقاش. وأي نظرية لبناء النقاش تحدد العناصر الأساسية للنقاش وتصنف كيف تتكاتف مع هذه العناصر ولقد نظر كل من تولين وفريدمان إلى النقاش على أنه مؤلف من بيانات، وأي بيان منها يعد امتتاجاً في حين تقدم البيانات الأخرى الدعم لهذا الامتتاج وبعد هذه النقطة تنمرق نظريتهما

نظرية تولين

وصف لنظرية "تولين" هناك نمط واحد للنقاش، مؤلف من ستة عناصر مختلفة ومع ذلك فينبى كل من هذه العناصر يمثل واحدة من، لذا فإن تولين يرى أن النقاش أو الحجّة أكبر من مجرد مجموعة من البيانات. فهناك ثلاثة عناصر أساس في النقاش الأول الافتراض أو الادعاء claim وهو فكرة، يكر، يراد لها، من خلال النقاش الإقرار بصدقها الثاني البيانات data وهي مجموعه المعلومات أو البديهيات المقدمة لدعم الافتراض وأخيراً السند warrant وهو الذي يربط بين البيانات والافتراضات، مما يمكنها في الحقيقة من جعل البيانات تبرز على الافتراضات.

وطبقاً لتولين فهناك ثلاثة عناصر إضافية في النقاش هناك الدعم backing الذي يقدم، كسبب لقبول السند. وهناك المعدد للصلاحيّة qualifier الذي يشير إلى ما إذا كانت البيانات، يمكن أن تعمل إثباتاً نهائياً للمرض والاعتراض rebuttal والذي يصدّر الظروف التي في ظلها يعقد البيانات دعمها للافتراض

وفي نظريته تولين، فإن كلا من الافتراضات، والبيانات، والدعم، عبارة عن إجابات تظهر في النقاش. ولا تعد محدّدات الصلاحيّة والاعتراضات إجابات ("لمحدّدات الصلاحيّة" هي كلمات مثل "عادة" "تقريباً" أو "محتمل" في حين أن "الاعتراضات" تأتي في عبارات مثل "إلا إذا" أو "ما عدا") وفي المقابل فإن البراهين لم تحط عند "تولين" بتعريف شاف، حيث يوصّفها كإجابات، ومع ذلك يكرر كثيراً أنها صهيبة، صريحة أو تلميحاً

لذا، فوفقاً لتولين، فإن كل نقاش يتكوّن من فرض واحد، على الأقل، تدعمه البيانات بشكل صريح، بالإضافة إلى البرهان الذي يقر صحتها بدلالة البيانات على صحة

الافتراض. وبعض النقاشات لديها بالإضافة إلى ذلك الدعم، أو محددات الصلاحية، و/أو الاعتراض، ويعتمد وجود هذه العناصر على طبيعة البيانات وطبيعة الفرص

ولعرض النقاش في شكل مخطط، فإن توليد يستخدم الأسهم في مخطومة عناصره السنة ويمكن للأسهم أن تبدأ من البيانات أو تدعم وتنتهي عند محددات الصلاحية أو الفرص أو البرهان أو يمكن أن تبدأ الأسهم من البرهان أو الاعتراض وتنتهي عند سهم حديد ومن هنا، نجد أن توليد يوظف، من ناحية، رصية معقدة في نظريته، الخاصة بالنقاش سنة عناصر محتتمة، بعضها فقط عبارة عن أنواع مختلفة من الإلهاد ويوعا على الأقل محلمان من الروابط، قليل منها يصل بين عناصر محتتمة

ومن ناحية أخرى فإن نمط النقاش لدى توليد بسيط للغاية فهي نموذجية أسباب مختلفة مستقلة، تجعل الافتراض يتم التعامل معه لوحده على أنه حجج مستقلة، والأمر نفسه ينطبق على الاعتراضات، وكذلك على البيانات أو الدعم حيث يمكن لتعامل معها جميعا على أنهم حجج مستقلة (في حين يبدو الاعتراض كأنه رقص، فإنه في نموذج توليد، في واقع الأمر، مجرد نوع آخر من محددات الصلاحية. يمثل الظروف التي يتم فيها الإقرار بعدم دعم البيانات للدعاء أو الفرص)

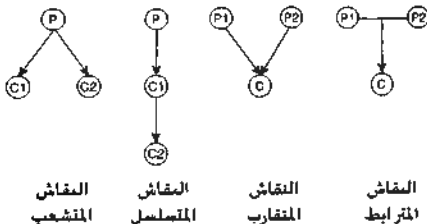
بيردسلي-فريمان

في مشواره البحثي حول السماس والحجج يوصل جيمس فريمان إلى نظرية نقاش بديله لنظرية "توليد" هي ما يطلق عليه الآن بهج بيردسلي-فريمان Beardsley-Freeman لرسم مخططات النقاش Dialectics and the Macrostructure of Arguments. A Theory of Argument James Freeman (1991) مطلق مويرو بيردسلي العملي Monroe Beardsley's Practical Logic (Beardsley 1950, subsequently published as Thinking Straight, 1966) بما يطلق عليه النهج المعياري "standard method" لرسم مخطط النقاش ويجمع فريمان بين هذا النهج وبين أنماط النقاش التي يشرحها ستيفن توماس Stephen Thomas في كتابه بعنوان الاستدلال العملي في اللغة الطبيعية في (Practical Reasoning in Natural Language (1986)

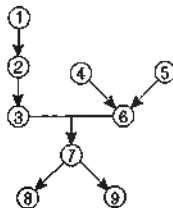
وكان المصطلق الأول لفرمان هو إصراره على قاعدة أبسط من تلك الخاصة بتوليس. هي نظرية فرمان يكون النقاش من عنصرين أساسيين فحسب - المقدمات والامتنعاجات وكلاهما نوعان مختلفان من الإفادات ومع ذلك يقر فرمان خمسة أنماط أساس للتحجج في معاهل نمط واحد يقره توليس وبعد النمط الأول هو الأبسط حيث تدعم فيه مقدمة واحدة استنتاجا واحدا بينما تتطلب الأنماط الأربعة الأخرى ثلاثة إفادات على الأقل الأول منها هو النقاش المتشعب divergent argument حيث تدعم مقدمة واحدة استنتاجين مختلفين. والثاني النقاش المتسلسل serial argument وفيه تدعم مقدمة واحدة مقدمة أخرى، والتي بدورها تدعم الاستنتاج أما الثالث فهو النقاش المتقارب وفيه مقدمتان توهر كل منهما دعما مستقلا للاستنتاج وهناك النوع الأخير، وهو النقاش المترابط linked argument حيث ينبغي أن تعمل المقدمتان معا لتقديم الدعم للاستنتاج

دب. كل من الإفادات في نموذج ب-ف B-F لرسم المخططات في النقاش تأخذ رقما ثم يتم تمثيل الإفادات بأرقامها في دوائر. ويشار إلى الروابط الاستدلالية بين الإفادات بالأسهم. ولديها هنا نوع واحد من الأسهم، الذي يبدأ من المقدمة (أو المقدمات) وينتهي عند الاستنتاج وتعرض الأنماط الأربعة المتضمنة لأكثر من إفادتين في صورة مخططات في الشكل 3/13

ووفقا لفرمان، فإن هذه الأنماط يمكنها أن تمثل بدقة أي نقاش. بعض النظر عن درجة تعقيدها فالنقاش المتسلسل يمكنه أن يتألف من سلسلة من المقدمات بطول محدد سلفا، ويمكن أن يكون لدى النقاشات المتشعبة أكثر من مجرد مقدمتين لدعم الاستنتاج، ومن الممكن للمرء الربط بين أكثر من مقدمة معا عند الضرورة لدعم الاستنتاج. بالإضافة إلى ذلك يمكن الجمع بين كل العناصر السابقة بأي طريقة ضرورية لمرس نقاش أو حجة واحدة نسسم بالتعقيد كما في الشكل 4/13.



شكل 3/13: شكل يوضح "نموذج هرمي" B-F في إعداد مخطط لأربعة أنماط أساس من المناقشات تنقسم أكثر من إحدتين



شكل 4/13: نموذج تخطيطي لمرس يتضمن نقاشا فيه العناصر الأساس لتمثيل دقيق (2 1991)

استخدام منهج تولين لتحليل المناقش في مقررات المكتاتبة

تطلب الكثير من الكليات والجامعات في الولايات المتحدة مقرر كتابة أو تأليف عام لكل الطلاب. وعلى سبيل المثال، فإن كلا من جامعات University of Michigan, University of Minnesota, North Carolina State University, Kent State University, George Washington University, Clemson University, Wellesley College, and /Amherst College تتطلب تدريس شكل من أشكال هذا المقرر لطلاب

السنة الأولى. ورغم وجود اختلافات طفيفة بين أهداف هذه المقررات، فإنه يربطها حيط مشترك ألا هو تعلم الطلاب كيفية تحليل النقاشات في المصوص الأكاديمية، وإعداد نقاشات أو حجج من بات أفكارهم - وبلورة ما تنوصل إليه الأطروحات، وتنظيم الأدلة، وصياغة البحوث- بالإضافة إلى تعلم أنواع مختلفة من الكتابة والتواصل عبر أشكال مختلفة ووسائط متعددة

إن أحد التحديات التي، لا تتوقف، في هذا النوع من المقررات الدراسية، هو النوع أو التفاوض الواسع في المهارات والخلفية المعرفية، لكل طالب من المتخصصين بقاعة الدرس فأغلب الطلاب في المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة يتعلمون كيفية كتابة "مقال الفقرات الخمس" المعهاري، إلا أن هناك تعاوناً بين المدارس في التأكيد على ممارسة النقاش القوي أو المقارعة بالحجج (مقال الممرات الخمس عبارة عن فقرة تقديمية تتضمن بياناً للفكرة الأساس للمقال، وفقرة الاستنتاج التي تعمد توصيل المقدمة. ومن المقال المكون من ثلاث فقرات. وتتضمن كل فقرة من فقرات المقال قصة جدلية واحدة، أو مثلاً، أو توصيحا، وبمحاكاة معيارية تتضمن الفقرة الأولى النقاش الأقوى، ويأتي الأضعف في الفقرة الثالثة) بالإضافة إلى ذلك فإن خيرات طلاب المدارس الثانوية من خارج الولايات المتحدة الخاصة بالقراءة والكتابة في السياق الأكاديمي قد تختلف بشكل مهول. ومن هنا فإن معظم الطلاب المتخصصين بالجامعة لديهم خبرة محدودة في تحليل النقاشات. مما يعني أن معلمة الكتابة لديها مهمة هي -فقط- أهل لها

ولهذا السبب فقط فإنه لا مبالغة في تأثير "توليس" في العديد من المجالات الأكاديمية فبمجرد نشر كتابه المذكور قبلاً بعنوان The Uses of Argument في عام 1958 تعالت الداءات بدمج نموذج توليس لتمثيل النقاش ودمجه في المهام القويّة للمدرسين في العديد من المجالات على سبيل المثال، فإنه تم تبني نموذج توليس في أقسام الخطابة في الولايات المتحدة على نطاق واسع، ويرجع ذلك جزئياً إلى حث كل من واين بروكرنايد Wayne Brockriede ودوجلاس إمبجر Douglas Ehninger منرمعي البلاغة على الانتباه إلى الكتاب الذي يعد نقطة تحول. "إن تحليلات توليس ومصطلحاته الصية مهمة

للبلاغيين فهي تمسح بمودج هيكلية، من خلال الوسائل التي يصنع الحطه لمصمله التي تُخضع المناشآت البلاغية للتحليل والنقاش" (Brockriede and Ehninger 1960 46) ولقد أحدث كتاب تولين هـ، تأثيراً هائلاً بعد عقدين من نشره ولحث الباحثين في دراسات الكتابة على تبني مودج "تولين" ذهب تشارلز كنيپر Charles Kneupper إلى أن "تربص الحطبة قد ترك إلى حد كبير المطلق النقياسي (الصورى) جانباً، وأغلب الكتب الدراسية الحديثة التي تتناول الخطاب العام، والمناش، والإقناع تستخدم مودجا للنقاش تم تطويره من قبل الفيسوف سيسم تولين" (Kneupper 1978, 237) وفي نفس السياق يشرح Kneupper كيف أن ندرس لقراءة لطلاب بعرض المناش عرف بصعوبته، ويروج لهج تولين كوسيلة لتيسير هذه المهمة (Kneupper 1978 237-240)

ويبدو أن نصيحة كل من بروكريد Brockriede وإهninger علاقة على نصيحة كنيپر Kneuper قد لقيت صدى كبيراً فقد وجد رولاند لوي Ronald Loui من خلال تحليل الاستشهاديات "يبدو أن كل الدراسات المنشعبين بالبلاغة، والحوار الجدلي، أو المطلق التلقائي، قد اطلعوا على كتاب تولين Loui "Uses of Argument" (2005, 266) ومن الأسباب المطروحة لتفسير هذا التأثير الهائل أن مودج تولين أبسط وأقل إرهافاً من المنطق القياسي (Fulkerson 1986, Gross 1984)

إن تنمية مهارات تحليل المناش من الممكن أن يكون عملية صعبة خصوصاً مع طلاب السنة الجامعية الأولى الذين قد يجدون أن عليهم سيد العادات لسنة التي اكتسبوها في التعليم الثانوي ولهذا السبب فقد اتبعنا هذه الاتجاه الخاص باستخدام نهج تولين لتدريس النقاش في جامعة Carnegie Mellon University^(*) منذ أكثر من عقد في برنامجنا الخاص بالكتابة لسنة الجامعية الأولى (First-Year Writing (FYW)

(*) جامعة كارنيغي ميلون في بيتسبرج، جامعة بحثية خاصة أسسها إدوارد كارنيغي عام 1900 باسم مدرسة كارنيغي الفنية، ثم أصبحت على المستوى الجامعي في العام 1912 وتمجج برجه البكالوريوس في الآداب وإداره الأعمال والخوسية والهندسة والاسانبات والسياسة وكنيديا 28-06-2020 (الترجمون)

وكان هدفا البعيد من هذا البرنامج هو تنمية مهارات القراءة والكتابة التي يحتاجها كل طالب في تخصصه - المهي - الذي يدرسه في الكلية. فكل طالب في جامعة كارنيجي ميلون عليه ان يدرس مقرر "التفسير والنقاش"، والذي يقع موقع القلب من برنامج الكتابة المشار إليه

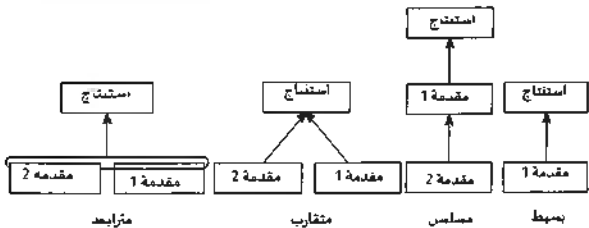
ومن هنا، فعلى الرغم من عدم تسميته "بالتفكير البعدي"، فإن مقرر الكتابة الذي يجري تدريسه للطلاب في السنة الجامعية الأولى، و حد من الدراسات التقديمية الأولى التي تعهد الطالب لجواب التفكير البعدي المهمة في المستوى الجامعي وعلاوه على أهداف أخرى، فإن الأغراض التعليمية المحددة لبرنامج الكتابة للسنة الدراسية الأولى هي تنمية قدره لطلاب على

- 1 تحليل قضية جدلية مكتوبة التعرف على الاستنتاج والمقدمات (الصعبية منها والصريحة) ووصف مدى دعم المقدمات للنتائج
- 2 تقييم قضية جدلية مكتوبة الحكم بذا ما كانت المقدمات تدعم النتيجة، وإذا ما كانت تلك المقدمات مقبولة عملا
- 3 كتابة مقال بصمم تحليلا وتقييما لقضية جدلية أو أكثر

إن الهدف من مقرر الكتابة للسنة الجامعية الأولى، هو إمداد الطلاب بمهارات القراءة والكتابة التي ستمكنهم من تنمية اكتساب مهارات متقدمة، للإفادة من مصادر المعلومات [أي التزود بانتقاه المعلوماتية] في مجالاتهم الموضوعية

ومع ذلك فقد أدرك مؤخرا أن أغلب مدرسي مقرر الكتابة للسنة الجامعية الأولى يواجهون عصباء غير هيبة عند تدريس نهج "توليس" في تحليل النقاش لطلابهم. ولذا وحده في هذا الشأن فهناك أدلة على مواجعة المدرسين في كل المجالات لعقبات في استخدام نموذج توليس وسوه تحديدا تلك الفكرة الخاصة بتحديد "البراهين" في نص نقاشي والمعروف عنها صعوبتها في التدريس (Brunk-Chavez 2004; Fulkerson 1996a, Rex, Thomas, and Engel 2010: Warren 2010) "إن تعميم الطلاب بتحديد البراهين على درجة من الصعوبة تدفع الكثير من المدرسين لحددها

عدد تدريسيهم لمهج تولين" (41، 2010) وفي الحقيقة، فإن الصعوبة الخاصة بالبراهين ليست قاصرة على الطلاب فحسب، فمدرسي الكتابة أيضا يجدون صعوبة في وضع أيديهم عليها (Fulkerson 1996b, 62, Warren 2010, 43)



شكل 5/13: النموذج التخطيطي لجامعة كاربيجي لأنماط المناظرة الأربعة

ومن هنا، فقد قمنا في السنوات القليلة الماضية بدمج نهج جديد خاص بتخطيط النقاش في مقرر الكتابة للسنة الجامعية الأولى مبني على نموذج بيردسلي- فريمان (ب- ف) المشار إليه سابقا وكما هو الحال في نموذج ب- ف، فإن نموذج جامعة كاربيجي ميلون، يتكون فقط من فئتين أساس من الإفادات: هي المقدمات والنتائج ويمكن أن يكون هناك أنواع مختلفة من المقدمات في التحليل المفصل. الاستنتاجات الفرعية، والمسلمات الصميمة، والاعتراضات، إلخ وبدلا من ترقيم الإفادات فإنه يعاد كتابتها وتوضع في صناديق (مربعات) يتم الربط بينها بالأشهر التي تمثل الاستدلالات من المسلمات إلى الاستنتاجات (أو الاستنتاجات الفرعية) وفي نموذج جامعة كاربيجي هناك أربع بنى أساس للنقاش أبسطها عبارة عن مقدمة واحدة تدعم استنتاجا واحدا (شكل 5/13). وكما هو الحال في نهج ب- ف، فإن البنى الثلاث الأخرى هي المسلسلة، والمتقاربة، والمتراصة، وهذه البنى يمكنها أن تدمج بأي طريقة تلزم للتمثيل الدقيق لأي نقاش

وربما يلاحظ القارئ أسا قد عكسا المخططات مقارنة بالمخططات الخاصة بهيج ب - ف الموضحة سابقا، وقد فعلنا ذلك عمدا فمبج" ب- ف" قد تم تطويره ليعكس البرهة المنطقية الصورية التقليدية، التي تبدأ من المقدمات المعطاة من أعلى وتتجه للأسفل إلى أن تصل للاستنتاج في الهاية إلا أن تصوريا هو استخدام التشبيه المجازي للمقدمة التي تبني عليها النتائج بالأساس الذي يقوم عليه الملرل لتيسير فهم اتجاه الأسهم على الطلاب

استخدام نموذج جامعة كاريبي لتخطيط النقاش

أما نحن فقد قمنا بتطوير مقرر دراسي لتخطيط النقاش. تم استخدامه في الكثير من قاعات الدرس يتضمن هذا المقرر الدراسي محاضرات، تبت في المصاء الإلكتروني (باعتبارها مرجعا) وممارسة سلسلة من أنشطة التخطيط، داخل وخارج قاعة الدرس، خلال الفصل الدراسي ويعرف المنتدى التعليمي الإلكتروني نقاش قضية ما، بأنه مجموعة من المقولات، إحداها هي النتيجة والبقية هي المقدمات، حيث يفترض في المقدمات تقديم السند الذي تقوم عليه النتيجة ومن المهم للغاية أن تدرب التمارس المتضمنة في المحاضرات الطلاب، على كيمة أداء ما يلي

- تحديد المقدمات والاستنتاجات باستخدام الكلمات والعبارات المفتاحية في النص،
- تحديد النقاشات المترابطة والتقاربية والمتسلسلة باستخدام المؤشرات،
- تحديد النقاشات الفرعية،
- تحديد المسلمات والاستنتاجات الصمية،
- تخطيط النقاشات، باستخدام البرمجيات المتخصصة،
- تفسير النقاش، في ظل مبادئ النزاهة وتحقيق الخير، و
- رسم تخطيطي للاعتراضات والردود

ولقد مكنتنا خطوة استخدام هذا النهج، من تمادي بعض المشكلات التي واجهتنا عند استخدام نموذج "توليس" للنقاش وبوصفا مدرسين للقراءة والكتابة، فإن اهتماما باستخدام أي نوع من أساليب التعليم الابعازية، لتدريس القراءة والكتابة، هو

من أجل تيسير الابتكار البلاغي في التحليل وتوليد الأفكار وبظرا لسهولة نهج تخطيط النقاش لجامعة كاريبي ومجموعة مصطلحاته، فقد سيج لنا ذلك بنطبيقه في مصوص متنوعة دون انتفاء (أي مصوص متنوعة من سياقات متنوعة)، كما سمح لنا بتحديد وتسمية مكونات النقاش، وعرض هذه المكونات مرثيا، في إطار كيميية ترابطها معا

ولقد ساعدا هذا النهج تحديدا في التغلب على مجموعتين من المشاكل كان "يعرس" فهما المرسومون عند تدريس المقرر للطلاب بتعلق الأولى مهما بمجموعة مصطلحات لنقاش المستخدمة وتنجم الثانية عن حقيقة عدم كفاية السبل المتبعة، في هذه المرحلة، لعرض نقاش كامل في لمحة واحدة ولعد طهرت هاتان المشكلتان معا في القصية الأساس كيف يمكن للطلاب التعرف على الأجراء الخاصة بالنقاش من خلال قراءتهم، وعرض هذا النقاش مرثيا. إذا كان تحديد المصطلحات أمرا معقدا، لنجد الذي يجعلهم عاجزين عن التقدم في ممارسته

لقد كان علينا أن نستخدم نهج "تولين" في تدريس القراءة التحليلية في مقرر الكتابة للنسة الجامعية الأولى، لأن الطلاب كانوا في حاجة لهم المصطلحات لمناقشة مكونات النقاش. وكان مفهوم البرهان هو ما أعجب لمرسرين في مودح تولين فالبرهان بالنسبة لتولين يربط بين البيانات أو "الحقائق" وبين الافتراضات في النقاش ويصف كل من تولين، وريت Rieke، وجانيك Janik البراهين بأنها تعميمات صممية يراها الأفراد جسيبة بالثقة (Toulmin, Rieke, and Janik 1984, 45) ويوصح المؤلفون أن بناء النقاش الفعال، يستخدم نموعا من "الأساليب التي تعتمد عليها، على الأعم، في النقاش وبوططها في قصية بعينها" (Toulmin, Rieke, and Janik 1984, 48) وطبقا للمؤلفين، فإن هذه البراهين قد تم الوصول إليها، في ظل سياق معين، ومحصصة لمجال أو موضوع محدد

وكما أسلفنا فإن الطلاب كانوا يعاين من التعامل مع مفهوم "تولين" للأدلة في بداياتهم لعمليات تحليل النقاش، وذلك قبل استخدام نهج جامعة كاريبي في التخطيط كما كان بعض الطلاب يعاني من صعوبة التمييز بين مفهوم "البيانات" و"البراهين" خصوصا عندما لا يكون هناك إلا برهن واحد ظاهر في النص ولا يعني ذلك

اطلافاً، نبدأ بفتح إلى عدم فهم الطلاب لمصهوم البرهان في نهاية الأمر إنما كان استيعاب المفروق الدقيقة للمفهوم في سياق مقرر الكتابة الأكاديمية، يكاد يكون مستحيلًا، وذلك ببساطة لضيق الوقت. لنفتح شرح هذه المصطلحات في ضوء الأهداف من المقرر الدراسي. ومع الوصول إلى نهاية المقرر الدراسي فإن الطلاب لم يكونوا قادرين على تحليل نقاشات بعضها فحسب، لكنهم أيضاً كانوا يعجزون أعمالاً بحثية ويسهمون بكتابات تنطلق من تساؤلات، بطرحوها من دون أنفسهم، ولكن يتسنى لنا الانتقال بالطلاب، من كتيبة تحليل لنص مفرد، إلى إعداد وتحليل مرجع من النصوص، ومن ثم ابتداء مسؤولياتهم ورسائلاتهم البحثية. فإن المدرسين لم يكن في وسعهم قضاء الكثير من الوقت لسبب في مشكلة قائمة المصطلحات البلاعية الخاصة بالنقاش إن العرص من هذا المقرر الدراسي هو توفير المصادر للطلاب، أو الأدوات المبررة التي تمكنهم من الاستعانة بها في تحليل النص، ثم الخروج بصيغهم الذاتية ولو لم يثق للطلاب في هذه الأدوات، لما كان في وسعهم استخدامها (أو حتى لما كان لديهم الرغبة في ذلك) لقد وجدنا أن الطلاب يستمعون بمناقشة وتحليل البراهين لكنهم لم يتمكنوا من استخدام مفهوم البرهان في تحليل كتاباتهم، أو الاستفادة من كتابات أقرانهم لمساعدتهم في المراجعة المتبادلة

ومن هنا ندرب أن مصطلحات النقاش طبعاً ليس مخطط جامعة كارنيجي مصطلحات بسيطة فكل عناصر النقاش يمكن تعريفها كمقولات هذه المقولات يمكن تصنيفها في استنتاجات واستنتاجات فرعية، ومقدمات، ومقدمات ضمنية (بالإضافة إلى مصطلحات أخرى إلا أنها لا تتعقّب هذه النقاش) وأكثر ما افاد به نهج جامعة كارنيجي أنه قد بسط استخدام المصطلح "برهان" من خلال استخدام المقدمة الضمنية فالمقدمة الضمنية، يمكن أن تكون مقولة من أي نوع، إلا أنها ليست مجرد تلك المقولات من نوع "إد" و"من ثم" والتي يبدو أنها كانت تلازم توليد في الكثير من المواضيع إن تمثيل النقاش بالكلام أسهل بكثير من كلمات مرصلة. لأن الطلاب يقصون وقتاً أقل في فهمه من ذلك المستبعد في محاولة فهم "بيانات" و"برهان" و"دعم" وغيرها من المصطلحات ومن ثم يمكن للطلاب أن يحرروا بقسماً في فهم الصلات بين "مكونات"

المناقشات الكثر، وتمثيل النقاش ككل مرئياً

لقد تم تبليص العبء الإدراكي الذي يقع على الطلاب بالعرض المرئي للنقاش بالكامل. فالمصطلحات والبيئة الخاصة بالاستنتاجات الاستنتاجات الفرعية - والمقدمات تمكسها من البناء. بمعدل أسرع، للتمثيل المرئي للصيغ انما أمام عدد من الصفات النصية لا يمثل ثقلاً هائلتات ممسها ثقل من "الصيغ" التي قد يواجهها القارئ عند تعريف وتصنيف المقولات، بعرض رسم العلاقات فيما بينها فكل بد سواء كان إفاة ببيانات أو شرحاً أو استدلالاً يبيّن لإفاة أخرى. ونظراً لأن تلك البيئة نسمع للطلاب بالتمكيز في كيميه ملائم الأجراء ليعصها البعض، فإن الطلاب بإمكانهم أن يحرروا تقدماً سريعاً تجاه تفهيم منطقية ما حططوه.

وينبغي أن نلاحظ أن المصطلحات والبيئة الأكثر لحاقاً بالعصر لا تحول دون توضيح المدرس لمصطلح "البرهان" في وقت لاحق من المقرر الدراسي، وكذلك الحال بالنسبة لأي من المصطلحات الأخرى في نظرية النقاش، التي قد تسلط الضوء على الوضع البلاغي للنص، والغرض منه، والجمهور المخاطب به، وسياقه الاجتماعي بالكامل. ومع ذلك فإن الطلاب سيكونون قد تعلموا بالفعل تحديد بيانات المناقشات التي يقرؤونها قبل أن يدخلوا في معاناة مع مصطلحات الأخرى للنقاش ومن أمثلة المصطلحات الأخرى ما يستخدمه المدرسون لمناقشة أنواع المقولات في بنية التخطيط للنقاش. ولا تنصص تلك المقولات مصطلحات تولمين (مثل الادعاءات التي توصف على أنها أساسية) فحسب، وإنما أيضاً مصطلحات (الركود) (مثل التعريفات أو الافتراضات السطحية)، والإنهاتات والبراهين البلاغية (مثل الافتراضات الأخلاقية)، ومفاهيم السياسة (مثل بيان المشكلة) واتباع هذه الأساليب كان لدى المدرسين إمكانية معالجة بصيغ متنوعة من خلال رسم المخططات المساعدة على الاستكشاف.

فعالية نهج جامعة كارنيجي لرسم مخطط النقاش

عرضنا مؤخرًا لبيانات دراسة قمنا بها لاختبار الفرضية القائلة إن طلاب مقررات الكتابة للسنة الجامعية الأولى، الذين تعلموا نهج جامعة كارنيجي لرسم مخطط النقاش،

محققون يقدموا ملامحاً في الأداء الخاص بمهام الكتابة النقاشية في مقرر التأليف الذي يُدرس خلال فصل دراسي كامل، مقارنة بطلاب مقررات الكتابة بسنة الجامعية الأولى، الذين لم يتسنّ لهم تعلم نموذج حاميها كاربيجي (Harrel and Werzel)

ونقد أُجريت اختبارات قبلية وبعدية على واحد وثلاثين طالباً من الدارسين لمقررات الكتابة في السنة الجامعية الأولى في خريف 2009، وربيع وخريف 2010 وتكوّن كل اختبار من قراءة نص ما، وإتمام مهمتين المهمة الأولى مهمما كان على الطالب فيها، كتابة مقال، يحلّل فيه النقاش الذي يعرضه المؤلف في النص لفصية ما ويدعي أن يصمّم هذا التحليل. تعريف كل من مصمّمون وبنية النقاش. أما المهمة الثانية فكان مطلوب فيها كتابة مقال يقيم فيه الطالب النقاش الذي عرضه المؤلف في نص النص وكان ينبغي للتقييم أن يكون من حكم حول جودة النقاش والأسباب الداعمة لهذا الحكم.

وعليه الإقرار بأن مقومات النص لا تشكل وحدها "الكتابة الجيدة" وأنه لا يوجد ما يسمى "بالطريقة المثلى" لمرء أو كتابة نص ما كما أنه علينا الإقرار بأن إعطاء امتحان لبعض مقومات النص، على حساب مقوماته الأخرى، قد يؤدي إلى تجاهل البعض (الأخر) المهم. ولقد وقع احببرنا على المقومات التي ستساعدنا، أن نصع أيدينا على التعبير الواقع على التفكير النقدي، والقابل للرصد، بين كل من الاختبار القبلي والاختبار البعدي وقمنا في هذا الصدد بتحليل النص استناداً إلى مؤشرات نخس النص ونماسكه ولقد نصب اهتماماً على رؤيته مدى وجود تغير من أي نوع بخصوص عدد الأفكار المختتمه التي كان على الطلاب توليدها - حول نقاش الغير لفصية ما، و حول نقاشاتهم هم أنفسهم ولقد حددنا في فئة "التخس" لكل من المهمة 1 والمهمة 2 في الاختبارات القبلي والبعدي ما يلي: عدد الأسباب أو المقدمات المخلمة التي ببيت عليها نتيجة النقاش، وعدد الحجج المصادة التي جاءت في النص ولجديرة بالأخذ في الاعتبار

فبالنسبة للمهمة الأولى أردنا تحديد مدى فهم الطلاب للنقاش المتضمن في النص، وما هي المقولات التي سيعطونها الأولوية في عرضهم له أما في المهمة الثانية فقد اقتصر اهتمامنا على بحث ما إذا كان الطلاب قدموا الدليل أو التمهيل لأسبابهم، فقد أردنا أن

مير بين الأسباب المدعومة بالبدليل، وتلك التي تفتقر إليه إذ اصعب اهتماما على الأمثلة التي ينتج فيها الطلاب العديد من الأفكار المتنوعة، إلا أنهم يفشلون في إثبات تلك الأفكار، فنحن لم نرد أن نرصد "نموًا" في التطور دون محاولة تقييم مدى تحقق الطلاب من اختراعاتهم.

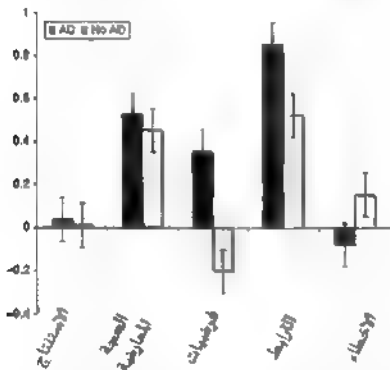
وبظنا لأن عدد الأفكار، لا يتوافق بالضرورة، مع الكثافة الجيدة، وإدراكا مما لحقيقة ما يراه المرء من أن كثرة الأفكار المختلفة، بشكل مبالغ فيه، داخل النقاش، قد تؤدي إلى إحداث تشوش لدى القارئ، فقد بحثنا أيضا، عن معالم، تشير إلى التماسك coherence، لكل نص المكتوب. ولقد عرف قائد كويل Vande Kopple التماسك بأنه "النص الثري المكون من جمل، تربطها صلات ذات معنى، بالجمل التي تسبقها والتي تليها" (1982، 2) كما بيّنا على تعريب إنكفست Enkvest للتماسك بأنه "السمة التي تجعل النص يتناغم مع، رؤية عالم متسق. ومن ثم يكون قابلا للتجسيم والتفسير" (1990، 49) لذا فإننا نعي بالتماسك المعالم التي تمكن القارئ من إيجاد أنواع معينة من الروابط داخل النص. فهي عملية ترميز (تكوند) المهمة الأولى [كتابة مقال يحلل فيه الطالب نقاشا ما] نظريا -كمؤشرات على تماسك النص- إلى كل من الروابط المنطقية بين مقدمات ونتائج، لنقاش والروابط المنطقية بين المقدمات المختلفة

أما في ترميز المهمة الثانية [كتابة مقال تقييمي لنقاش] فقد نظريا إلى ما يلي كمؤشرات للتماسك الروابط المنطقية بين مقدمات ونتائج النقاش، والروابط المنطقية بين المقدمات المختلفة، وما وراء الحديث وطبقا لهيلاند (2003) Hyland فإن ما وراء الحديث هو اللغة التي يستخدمها الكاتب لإنشاء نص واضح للقارئ.

ويستطيع الكاتب من خلال توفير "معالم لعمود على الطريق signposts linguistic" للقراء، إعطاء انطباع بتماسك أجزاء النص بطريقة يفهمونها لأن هذه المعالم اللغوية من شأنها إعطاء مفاتيح لفهم النص، ولأن وجودها في ذلك النص، يعطي مؤشرا على وعي الكاتب باحتياجات القارئ، وإلى سبر غور النص بنجاح كما أنها من شأنها أن تظهر فهم القارئ لنصه -هو- بطرق معينة، ويمكنها أن توضح رؤية الكاتب الاستراتيجية

لكتابته. وفي هذه الدراسة اقتصر اهتمامنا على تأثير "ما وراء الحديث meracommentary" - على القراءة- حيث لم نهتم بإحصاء أشكال التأثيرات الأخرى، ومن ثم فإن "المكودين" أعطوا درجة المهمة 2 كلها للاستخدام الفعال لما وراء الحديث.

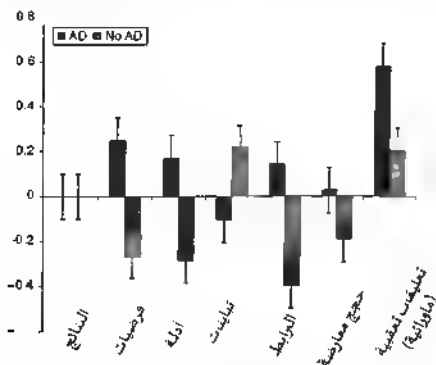
ولقد أظهرت نتائج المهمة الأولى (المحطة في الشكل 6/13) أنه عند قراءة نقاش ما، فإن الطلاب الذين درسوا رسم مخطط النقاش توفر لديهم. بشكل ملحوظ، إمكانية أكبر في تحديد أكثر المقدمات موثوقة للمصلة التي تدعم استنتاج المؤلف، والشرح الأكثر وضوحا لكيفية النظر إلى المقدمات حيث تعمل مع الدعم الاستنتاج. بالإضافة إلى ذلك، فإن هؤلاء الطلاب، كان احتمال وقوعهم في أخطاء في تحليلهم، أقل.



شكل 6/13: مقارنة بين حصيلة كل من فئتي التكلفة رقم 1 لما قبل الاختبار وما بعده للطلاب الذين تعلموا أولم يتعلموا مخطط المناقشة

وتظهر نتائج المهمة الثانية (الموضحة في الشكل 7/13) أنه عند تقييم النقاش في نص ما، فإن الطلاب الذين درسوا تخطيط لمناشٍ معارية بأولنت الذين لم يدرسوه- أبدأوا تحسناً ملحوظاً في قدرتهم على (1) إعطاء أكثر من مقدمة لدعم فرضيتهم، (2) عرض أكثر من دليل لدعم كل مقدمه، (3) حدوث قدر أقل من التصارب بين المقدمات والنتيل، (4) المدة على تقديم شرح أكثر وضوحاً في كيفية افتراض عمل المقدمات معاً لدعم الاستنتاج، (5) تقديم نقاشات (حجج) مصادرة معقولة (6) تقديم ما وراء الحديث (التعليق) على استنتاجهم

ومن هنا يبدو أن الطلاب، الذين تلقوا تدريس تخطيط النقاش، قد طوروا حطة جديدة لقراءة المناشآت، وتعلموا الترجمة الفعالة لذلك في كتاباتهم ولقد انعكس هذا بشكل ملحوظ خصوصاً في تحسن ما وراء الحديث، وهو ما ظهر عند المقارنة بين الامتحان القبلي والامتحان البعدي وبخاص من هذا، إلى أن إدماج تخطيط المناش في المقرر الدرامي لتفسير والنقاش يعيد إيجابياً في إدراك أهدافها المتعددة من المقرر



شكل 7/13. مقاربات بين حصيلة كل فئة من تكليف رقم 2 لما قبل الاختبار وما بعده للطلاب الذين تعلموا والذين لم يتعلموا تخطيط المناش

الاستنتاج

من خلال خبرتنا الشخصية في تدريس برنامج الكتابة للسنة الجامعية الأولى، وحواراتنا مع زملائنا الذين يقومون بتدريس هذا البرنامج، وأيضاً من خلال دراسائنا التي قمنا بها، نخلص إلى أن تدريس مهارات تحليل النقاش باستخدام نهجنا المعدل لتخطيط نقاش "ب-ف" يصفق على استخدام نهج "توليس"

وهذه النتائج مهمة للغاية لأن إنشاء المرء لنقاشاته، بالإضافة إلى تحليل نقاشات الآخرين، يحدث تقريباً في جميع المجالات، بدءاً من الفلسفة والمنطق، مروراً باللغة الإنجليزية والتاريخ، إلى الرياضيات والهندسة ونحن نعتقد أن استخدام مخططات النقاش - ومن خلال نهج جامعة كاريجي بالتحديد - سيكون مفيداً في هذه المجالات سواء في تنمية المهارات العامة للتفكير النقدي أو في تنمية القدرات التحليلية الخاصة بالمجال.

اعتراف بالفضل

نود أن نشكر Davies Dants، و Martin Davies والمحكمين الثلاثة، غير المصنح عنهم على تعليقاتهم القيمة ومن الجدير بالذكر أن هذه الدراسة قد تمت بتمويل من منحة مالية مشتركة من جانب the Spencer Foundation and the Teagle Systematic Improvement of Undergraduate Education in Foundation,

نحت شعار "Research Universities"

المصادر

- Annis, D. and Annis, L. 1979 "Does Philosophy Improve Critical Thinking?" Teaching Philosophy 3: 145-152.
- Arum, R., and Roska, J. 2011 Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Beardsley M. C. 1950. Practical Logic (third edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Beardsley, M. C. 1966 Thinking Straight. (third edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Bieda, A. S. 2011. Closing the Gap between Career Education & Employer Expectations: Implications for America's Unemployment Rate. Washington, DC: Accrediting Council for Independent Colleges and Schools.
- Brocknede, W. and Ehninger, D. 1960. "Toulmin on Argument, An Interpretation and Application." *Quarterly Journal of Speech* 46: 44-53.
- Brookfield, S. 1987. *Developing Critical Thinkers. Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brunk-Chavez, B. L. 2004. "What's So Funny about Stephen Toulmin? Using Cartoons to Teach the Toulmin Analysis." *Teaching English in the Two Year College* 32 (2): 178-185.
- Carey, S. S. 2000. *The Uses and Abuses of Argument*. Mountain View, CA: Mayfield.
- Camngton, M., Chen, R., Davies, M., Kaur, J., and Neville, B. 2011. "The Effectiveness of a Single Intervention of Computer-Aided Argument Mapping in a Marketing and a Financial Accounting Subject." *Higher Education Research and Development* 30 (3): 387-403.
- Casserty, M. 2012. *The 10 Skills That Will Get You Hired in 2013*. December 12, 2013. Available from <http://www.forbes.com/sites/meghancasserty/2012/12/10/the-10-skills-that-will-get-you-a-job-in-2013/>
- Davies, M. 2009. "Computer-Assisted Argument Mapping: A Rationale Approach." *Higher Education* 58 (6): 799-820.
- Davies, M. 2012. "Computer-Aided Argument Mapping and the Teaching of Critical Thinking (Part 2)." *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines* 27 (3): 16-28.
- Dwyer, C. P., Hogan, M. J., and Stewart, I. 2010. "The Evaluation of Argument Mapping as a Learning Tool: Comparing the Effects of Map Reading versus Text Reading on Comprehension and Recall of Arguments." *Thinking Skills and Creativity* 5: 16-22.
- Dwyer, C. P., Hogan, M. J., and Stewart, I. 2012. "An Evaluation of Argument Mapping as a Method of Enhancing Critical Thinking Performance in E-Learning Environments." *Metacognition Learning* 7: 219-244.
- Dwyer, C. P., Hogan, M. J., and Stewart, I. 2013. "An Examination of the Effects of Argument Mapping on Students' Memory and Comprehension Performance." *Thinking Skills and Creativity* 8: 11-24.
- Enkvist, N. E. 1990. "Seven Problems in the Study of Coherence and Interpretability." In *Coherence in Writing: Research and Pedagogical Perspectives*, edited by Ulla Connor and Ann M. Johns. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.
- Ennis, R. H. 1987. "A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities." In *Teaching Thinking Skills. Theory and Practice*, edited by J. B. Baron and R. J.

- Stenberg. New York: W. H. Freeman and Company 9-26
- Freeman, J. B. 1991 *Dialectics and the Macrostructure of Arguments: A Theory of Argument Structure*. New York: Foris Publications.
- Fulkerson, R. 1986 "Logic and Teachers of English?" *Rhetoric Review* 4 (2) 198-209
- Fulkerson, R. 1996a. "Stephen Toulmin." In *Encyclopedia of Rhetoric and Composition*. New York: Garland 726-727
- Fulkerson, R. 1996b. "The Toulmin Model of Argument and the Teaching of Composition." In *Argument Revisited: Argument Redefined. Negotiating Meaning in the Composition Classroom*, edited by Barbara Emmet, Paula Resch and Deborah Tenney. Thousand Oaks, CA: American Forensic Association. Sage Publications 45-72
- Graves, J. A. 2013. 7 Key Skills You Need to Get Hired Right Now: In-Demand Skills Job Candidates Must Cultivate. February 24, 2013. Available from <http://money.usnews.com/money/careers/articles/2013/02/21/7-key-skills-you-need-to-get-hired-right-now>
- Gross, A. G. 1984 "A Comment on the Uses of Toulmin." *College English* 46 (3) 310-314. <http://www.jstor.org/stable/377043>.
- Halpern, D. 1996 *Thought and Knowledge. An Introduction to Critical Thinking* (third edition) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harrell, M. 2006. "No Computer Program Required: Even Pencil-and-Paper Argument Mapping Improves Critical Thinking Skills." *Teaching Philosophy* 31 351-374
- Harrell, M. 2011. "Argument Diagramming and Critical Thinking in Introductory Philosophy." *Higher Education Research and Development* 30 (3) 371-385.
- Harrell, M. 2012. "Assessing the Efficacy of Argument Diagramming to Teach Critical Thinking Skills in introduction to Philosophy." *Inquiry* 27 (2) 31-38
- Harrell, M., and Wetzel, D. 2013. "Improving First-Year Writing Using Argument Diagramming." In M. Knauff, M. Pauen, N. Sebanz, and I. Wachsmuth, *Proceedings of the 35th Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp 2488-2493). Austin, TX: Cognitive Science Society
- Honey, M., Fasca, C., Gersick, A., Mandinach, E., and Sinha, S. 2005 *Assessment of 21st Century Skills. The Current Landscape*. New York: Partnership for 21st Century Skills.
- Hyland, K. 2003 *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kirschner, P. A., Shum, S. J. B., and Carr, C. S. 2003 *Visualizing Argumentation: Software Tools for Collaborative and Educational Sense-Making*. New York: Springer
- Knepper, C. W. 1978. "Teaching Argument: An Introduction to the Toulmin Model." *College Composition and Communication* 29 (3) 237-241

- Kuhn D 1991 *The Skills of Argument*. Cambridge Cambridge University Press.
- Kurfiss J 1988 *Critical Thinking: Theory Research, Practice and Possibilities* Washington. ASHE-Eric Higher Education Report No. 2 Associate for the Study of Higher Education.
- Loui, R. P. 2005 "A Citation-Based Reflection on Toulmin and Argument." *Argumentation* 19 (3). 259-266
- Means, M. L., and Voss, J. F. 1996 "Who Reasons Well? Two Studies of Informal Reasoning among Children of Different Grade, Ability, and Knowledge Levels." *Cognition and Instruction* 14: 139-178
- National Center for Education Statistics. 2012 "The Nation's Report Card: Writing 2011" NCES 2012-470. Washington, DC
- National Commission on Excellence in Education. 1985 "A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform: A Report to the Nation and the Secretary of Education." Washington, DC
- Nickerson, R. S. 1987 "Why Teach Thinking?" In *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*, edited by J. B. Baron and R. J. Sternberg. New York: Freeman. 27-37
- Pascarella, E. 1989 "The Development of Critical Thinking: Does College Make a Difference?" *Journal of College Student Development* 30: 19-26.
- Pascarella, E., and Terenzini, P. 2005. *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research. Vol. 2: A Third Decade of Research*. San Francisco: Jossey Bass
- Paul, R., Binker, A., K. J. and Kreklau, H. 1990 *Critical Thinking Handbook: A Guide for Remodeling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies and Science*. Rohnert Park, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Perkins, D., Jay, E., and Tishman, S. 1992 *Assessing Thinking: A Framework for Measuring Critical Thinking and Problem Solving Skills at the College Level*. Washington, DC: The National Center for Educational Statistics Workshop on the Assessment of Higher Order Thinking and Communication Skills of College Graduates. Preliminary listing of Skills and Levels of Proficiency
- Pinkwart, N., Ashley, K., Lynch, C., and Aleven, V. 2009. "Evaluating an Intelligent Tutoring System for Making Legal Arguments with Hypotheticals." *International Journal of Artificial Intelligence in Education* 19: 401-424
- Rampey, B. D., Dion, G. S., and Donahue, P. L. 2009 "Naep 2008 Trends in Academic Progress." NCES 2009-479. Washington, DC
- Reed, C., Walton, D., and Macagno, F. 2007 "Argument Diagramming in Logic, Law and Artificial Intelligence." *The Knowledge Engineering Review* 22: 87-109
- Resnick, L. B. 1987 *Education and Learning to Think*. Washington, DC: National

Academy Press.

- Rex, L. A., Thomas, E. E., and Engel, S. 2010. "Applying Toulmin Teaching Logical Reasoning and Argumentative Writing " 99 (6): 56-62
- Rothman, R. Slattery J. B., Vranek J. L. and Resnick, L. B. 2002 "Benchmarking and Alignment of Standards and Testing." CSE Tech. Rep. 566. Los Angeles, CA
- Scheuer, O. McLaren, B., Harrell, M. and Weinberger, A. 2011a "Scripting Collaboration: What Affects Does It Have on Student Argumentation?" in Proceedings of the 19th International Conference on Computers in Education Icoe 2011 edited by T Hirashima, G Biswas, T Supnithi and F Yu. Chiang Mai, Thailand: National Electronics and Computer Technology Center
- Scheuer, O. McLaren, B. Harrell, M., and Weinberger, A. 2011b. "Will Structuring the Collaboration of Students Improve Their Argumentation?" In Lecture Notes in Computer Science Artificial Intelligence in Education—15th International Conference edited by G Biswas, S Bull, J Kay and A Mitrovic. Berlin: Springer-Verlag 6738 544-546
- Siegel, H. 1980. "Critical Thinking as an Educational Ideal." Educational Forum 45 (1): 7-23
- Siegel, H. 1988. Educating Reason: Rationality, Critical Thinking and Education. New York: Routledge
- Stenning, K., Cox, R., and Oberlander, J. 1995. "Contrasting the Cognitive Effects of Graphical and Sentential Logic Teaching, Reasoning, Representation and Individual Differences " Language and Cognitive Processes 10 (3-4): 333-354
- Thomas, S. N. 1986. Practical Reasoning in Natural Language (third edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Toulmin, S. E. 1958. The Uses of Argument (first edition). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Toulmin, S. E. Rieke, R., and Janik, A. 1984. An Introduction to Reasoning (second edition). New York, London: Macmillan Publishing Co., Inc. Collier Macmillan Publishers
- Twardy, C. R. 2004. "Argument Maps Improve Critical Thinking." Teaching Philosophy 27 95-116
- van Gelder, T. Bissett, M., and Cumming, G. 2004. "Cultivating Expertise in Informal Reasoning" Canadian Journal of Experimental Psychology 58: 142-152
- Vande Kopple, W. 1989. Clear and Coherent Prose: A Functional Approach. Glenview, IL: Scott, Foresman, & Company
- Warren, J. E. 2010. "Taming the Warrant in Toulmin's Model of Argument " English Journal 99 (6): 41-46.

الفصل الرابع عشر الفضائل والاستعلام معا عبور المرحلة الانتقالية

تراسي باول وجاستين كينجسبيري
Tracy Bowell and Justine Kingsbury

مقدمة:

عندما نذكر ثمار التعليم ما بعد المرحلة الثانوية، فإن الارتفاع بمستوى التفكير النقدي سيأتي على رأس القائمة (Bok 2006) ذلك أن صاحب التفكير النقدي يستطيع صمم أمور أخرى - أن يقيم الأدلة، ويحكم على صلاحية المعلومات، المستجدة على الاعتقادات (أو، لمسلطات) الحالية، كما يستطيع تحليل المشكلات المعقدة وتفكيكها، في عناصر أقل تعقيدا ويتعامل معها بأسلوب مهج. وتعد مثل هذه القدرات ذات أهمية لما لها من فوائد في مواقف لا تحصى، من مواقف الحياة خارج الفصل الدراسي وفي ضوء ذلك فإنه يمكن فهم السبب وراء التمسك بالتفكير النقدي، كجزء لا يتجزأ من جهود التعليم العالي. لانتقال بالطلاب في هذه المرحلة إلى طلاب نعلم مستمر مدى الحياة.

من التفكير النقدي والقدرة الجيدة على الحوار بالحجج يمثلان ضلعا في حياة الفرد الاستعلامية والمكرية، على نطاقها الواسع ومن ثم فلا شك في قيمتهما التي لا تنكر على المستوى الشخصي للطلاب، وعلى مستوى المجتمع الذي ينتهي إليه هذا الحوار الناصح يستطيع أن يحقق مكتسبات إدراكية فكرية، وتطبيقا ناجحا عمليا

كما يستطيع أن يوفر لنا إرشادا مقنعا إزاء المعتقدات الحقة، والمهم الأفضل للعالم الأوسع، وفي فهم كل ما للأحر على المستوى الفردي إنه يمكن أن يساعدنا،

أيضاً، على الأحد بالخيارات الأفضل لمع شيء ما أن الافتصار إلى التفكير النقدي يمكن أن يؤدي إلى نتائج غير مرضية ومن أمثلة ذلك، قراراتنا في الشراء، أو مشاركتنا في نقاش عام، أو في علاقاتنا الشخصية، ويتجلى ذلك بشكل أكثر في المجال العلمي

إن التفكير النقدي يقدم أيضاً خدمة، لتحقيق العدالة من خلال المعرفة هذه المعرفة التي تساعدنا في إدراك أفضل مصدر يعتمد عليه كشاهد حق، ومن ثم يمكن تقديره باعتباره ثقة، بالنسبة للسؤال المطروح بين أيدينا، كما يمكن اعتباره خبيراً في الموضوع ومن جهة أخرى يعلم التفكير النقدي ألا نتردد في قبول موقف لإنسان ما لمجرد أنه يخالف فيما يعتنقه من معتقدات، إذ عندما تستبعد آراء أناس معينين لأسباب غير موضوعية، فإن هذا يعد فشلاً في البحث عن الحقيقة، لأن الشواهد أو الحقائق التي يمكن أن يصحح عنها هؤلاء الناس لمنصب الحكم (أي كان مجاله) قد جرى إغفالها (Fricker 2007) وصعوبة القول إن التفكير بطوي على إمكانات الرقي بنا إلى مستوى المستعلمين على بصيرة أي المواطنين الذين

- يقيمون الحقائق الجوهرية ويحاشون الإصرار على المعتقدات غير المتسقة أو الخاطئة للمكر السليم
- يقبلون على الاستعلام الفعال عن المملك الصحيح، لما ينبغي عمله، وراء موقف معين، سواء على المستوى الشخصي أو على مستوى المجتمع، بل حتى على المستوى العالمي

- يتحذرون للعمل وفق لما علموا من نتائج، أنتجت استمرارهم واستعلاماتهم وتعد الطريقة المصولة معيارياً، أي التعميم المقرر لتفكير النقدي في الكليات الجامعية هي تطبيق لمقرر للمنة الأولى يشمل جميع الطلاب، بصرف النظر عن تخصصهم الدراسي الذي احتاروه ونعى هذا المقرر بسمية المهارات القابلة للتطبيق العام، وبخاصة، القدرة على تقييم المناظرة، ولني تتطلب بدورها القدرة على تشخيصها سواء يتمسجها كتابة، أو بطقها شفهياً، بحيث تصبح ببتها المكربة ونعى الرعم من أن العديد من الدراسات يرى أن هذا النوع من المقررات لا يعمم بدرجة المعالية التي يكتسب الطلاب، من خلالها، أثراً إيجابياً دائماً في تفكيرهم العقلاني السليم، خارج

المصطلح السراسي، أو حتى خلال دراستهم للمقررات الأخرى عبر مقررهم الخاص بالتنمكير المقدي (راجع نظرة عامة لهذا الموضوع في [2011] Behar Horenstein and Niu) وذلك هي مشكلة التعميم أي عدم ظهور أثر واضح على انتقال القدرات العقلانية التي نعلمها الطلاب في مقرر التفكير المقدي في مواطن أخرى يعيها الإنسان (الطالب) الفرد

و نحن نقترح، عبر ورقتنا هذه، نهجاً قصائلياً لتعليم التفكير المقدي تتوفر فيه مكابية المساعدة في سد فجوة الانتقال من الفصل إلى الحياة الأوسع هذه فإذا لم يكن التفكير المقدي ملازماً للطلاب فإن ذلك ربما يرجع في جانب منه إلى أنهم يفتقدون مناقشة أو استعدادات فكرية معينة إزاء استخدام الاستمبار النوعي وهذا فإسبا بخلص من خلال بعض هذه المقترحات إلى الكيفية، التي يمكن دعم هذه المناقب، في سياق مقرر التفكير المقدي الذي يتم تدريسه في السنة الأولى من النراسه

استعلام المضائل

يميز دارسو علم المعرفة بين نوعين من المناقب المكرية فصائل المصدق Reliabilist virtues وفصائل المسؤوليه Responsibilist virtues وتسمى فصائل المصدق بهذا الاسم، لأنها تتضمن توطيما موثوقا به، لعمييات الإدراك والتصوي، ومهارات الاستيطان (التكهن بما في بطاس الآخرين) والتذكر والملاحظات المركزة والقدرة (راجع على مسيل المثال ((Sosa 1991) وهكذا فإن فصائل المصدق يمكن النظر إليها على أنها قدرات ادراك وتصوير معرفي.

وفي المقابل فإن فصائل المسؤولية The respons bilist virtues هي مناقب فكرية تعد ممرستها أمرا اختياريا وبالتالي فإن معناها النطر قيما إذا كان الشخص مسؤولاً عن الممارسة لمناقب معينة، أو ليس معها بها وقد قامت لبيدا زاجزابسكي Linda Zagzebsky برعداد قائمة شامة بما اعتبرته مسؤوليه (وهي تشبه القوائم التي أعدها كل من بول [2010] Paul، وأبيردين [2010] Aberdeen - وكوهي). [2009] Cohen وهي

تتضمن على "القدرة على التعرف على الحقائق الباردة [والتي يمكن أن ترجع في المبررات حتى يصلح برهاناً] والانتباه للتفاصيل، والتمتع الذهني، والبراعة، والواقعية، والمعرفي، والمثابرة، والكد، والحرص، والبطء الثاقبة، والقدرة على التعرف على المصادر الثقة، والإخلاص الفكري والاستقلالية، والجسارة، والإبداع، والاختراع (Zagzebsky) 1996. ولعدد من هذه القدرات، قدرات معرفية يمكن أن يصعبها الإنسان تحت قائمة فضائل الصدق أو الثقة، مع أنها جديرة أيضاً بصمة المسؤولية طالما أن المرء لديه الخيار في أن يُفعل قدرته على معرفة الحقائق الباردة أو أن يحدد المسؤول الثقة للإنسان أن ينظر إلى فضائل الصدق على أنها قدرات وهبت لنا نظرياً (أم لا) في حين أن فضائل المسؤولية، فضائل مكتسبة قولاً واحداً.

والحقيقة أن حتى فضائل التبحر، والذكور، والامتبطان، والقدرة على القياس والاستنباط التي تعتبر قدرات فطرية، تحتاج إلى التدريب والتعمير كي يتم تمهيتها بما يتلاءم مع استخدامها الأفضل.

ويمكن أن تشهد صدق الاستنباط، أو نفاذ البصيرة، لرصد الملامح التي لا يدركها دواء القدرات العادية ربما من خلال الاستنباط أو نفاذ البصيرة، المضار التي قبلها، يمكن أن يصعب يشعف إلى الموسيقى، ويتوق رقعة السيد المخفف [والكلام على لسان المؤمنين] ويحدد نوعية الطائرات المختلفة من شكل الأجنحة أو الدبل.

وإن يرى أن ما يميز حقيقة بين فضائل المسؤولية وبين فضائل الموثوقية هو الدور الذي يلعبه كل منهما في الاستعلام والاستفسار، أكثر منه رجوعاً إلى الفطرة أم الاكتساب، أم كون الإنسان معييراً في ممارسة أو عدم ممارسة - أي منهما وبالنسبة لفضائل المسؤولية فإنها تتمثل في ضبط قدراتنا الإدراكية (المعرفية) ومن ثم جعلها أقرب تطابقاً مع معاييرنا الأخلاقية (إنها تؤدي في الغالب إلى أحكام فهمنا وتواصلنا مع الآخرين. مما يمكننا من استقبال استفسارات هؤلاء الآخرين بالشكل اللائق وتقدير الإسهام الذي يقدمونه فيما يستفسرون أو يستعملون. لذا فإننا سنستخدم ما أطلقه ليوك [2011] عليها (أي المسؤولية) فضائل المراقبة regulatory virtues

وهناك فصيلة فكرية أخرى واحدة تلعب دوراً مهماً في أداء الاستعلام. إنها الممارسة المطلوبة لتسخير قدرات الإدراك والاستبصار، والممارسة بنورها، تتطلب التحمير والإغراء بالحواهر أيضاً مطلوب، لتنشيط بعض هذه القدرات حتى بعد أن تكون مضجبت لدينا بشكل كامل. إذ يمكن للمرء بعد أن يكون قد شُجِدَ قدرته على تدقيق السبب المخفف، ألا يمكنه أن يتدقق السيد بنون هذه الخيرة، وعلى الجانب المقابل، فإنه حتى الأشخاص الذين يستعملون قدراتهم العقلية يستطيعون في بعض الأحيان المراءة الجيدة إحدى المشكلات المعقدة ويعتقدون "أن هناك خطأ ما إلا أنهم لا يستطيعون حصر هذا الخطأ، وتحديد ماهيته في كل مرة" وبناء على ذلك فإن تحريك الفضائل التي يعتمدون عليها لن يتم (على الأقل بعض الحالات) دون استمرار تدريبهم عليها حتى ولو مروا بها بنجاح من قبل، ذلك أن المرء يحتاج على الدوام، إلى محفزات معررة. ونصف لورين كود Lorraine Code المحفزات الأساسية للمنافب الفكرية على النحو التالي.

إن الممكر الماصل هو ذلك الذي يحس بالقيمة، في معرفة وفهم الأمور على حقيقتها وبأبى الاستجابة لإغراء العيش بهمم أجراء من الصورة في حين يوجد لها رؤية كلية يمكن التوصل إليها به يقصل المعرفة، على إغراء العيش في الخيال لجامع، أو في عنم الأحلام أو الأوهام، ولا يتحقق له الرضا عن النفس بالعين فيما ترسه هذه التخيلات والأوهام، وما يلزمهم من حذاع الراحة والاستمتاع

وحالما اكتسب المرء فضائل المراقبة الذاتية فإنه يوظفها في تحقيق الطموحات الأرفع نحو الاستعلام والاستفسار المصممين باليقظة والوعي، وتنشأه فضائل القيم في كثير من أنشطتها مع الأنشطة التي نستخدم فيها المهارات التي يتم شحدها بالتدريب والممارسة، خذ مثلاً لاعب التنس الذي يتخذ من قدراته الإدراكية فكراً، والجسمية حركياً (البقظة المكرية والقدرة على الحركة والقصر، والمهارات الحركية الأخرى التي وهب إياها) نقطة انطلاق عيسى بمساعدة مدرسه، على تنمية وشحدها مهاراته في صبره البداية وتبادلها في الهواء، وقدفها بعين ودقة من الخط الخلفي، و. إلخ

ومن أن هذه المهارات قد تكون عاملاً مؤثراً في كسب النتيجة فإنها ليست كافية لتمكنه من أن يكون اللاعب الذي يتطلع إلى أن يكونه، إنه يحتاج إلى في اللعب في المباريات، ومقاومة الضغط الذي يتعرض إليه للتسليم للمنافس المتقدم عليه إنه، على العكس، في حاجة إلى الشجاعة بأن يخاطر بضررات محكمة في الدقائق الأخيرة من المباراة، وإذا مرت الأمور على غير ما يرام، وتعرض لاعب للهزيمة من حانب منافسه، فإنه في حاجة إلى إظهار الروح الرياضية، والرصدا في مواجهة الهزيمة

هنا نجد تشابها واضعاً بين سلوكيات التفكير النقدي التي وصفاها بالمصائل، وما يعرف، في الغالب، على أنه استعدادات التفكير فالمصائل عبارة عن استعدادات للتصرف في مواقف معينة، على اعتبار أن جميع العوم ذات وزن متساو في أي موقف، مدامت الظروف واحدة، وفضلاً عن ذلك فإن مفهوم المصائل يعني عنصراً معيارياً يمتدده التصور أو المفهوم العام للاستعدادات. إن الفصيلة تمتص حالة توفر في جميع الظروف - أن يدرك المرء أن عليه أن يتروى بالرغبة والحماسة لمراولة الممارسة أو التدرج عندما نسج هذه لظروف. وإذا لم يمارس ذلك مع الظروف المناسبة فإنه يقر بالفشل حد مثلاً الاستعداد للبحث عن الأدلة وتقييمها (Ennis 1994) فعندما يسمى بيس ذلك استعداداً، فإنه يتحدث عن الميل لخالص إلى التفكير والتصرف بطريقة معينة في ظروف معينة، فإذا عندما تطلق عليها قصيدة، فإن هذا يعني أن نقول إن تقديم الأدلة أبص شيء محمود، وهو أمر ينبغي على المرء أن يفعله وفي كثير من الكتابات حول استعدادات التفكير، فإن النظر إلى خصائصها يأخذ مسارات مختلفة فهناك أحد التشخيصات - أي المفهوم الثلاثي لمصائل الاستعلام التي اقترحها كل من Tishman، و Jay، و Perkins (Tishman 1993) - يطالبون مع ثلاثيناً لمصائل الاستعلام الشماهية Sensitivity - أي القدرة على تقييم ملاءمة سلوك نقدي معين - فذلك مشابه لمثله عندما أي خصائص المراقبة والميل - أي النزوع نحو تفكير متصرف ما بهج معين - يشابه مصطلحاً المصائل النروعية Motivational، والقدرة الإنسانية الفعلية للمرء في أن يقوم بتصرف ما - يشابه مع مصطلحاً العصائل الثقة rehabilitate virtues وفي الحوار التالي سوضح كيف يمكن لكل من هذه الأنواع من العصائل أن

يلعب دوره في عمية الاستعلام

هب أن موقفا حدث، في صباح الاثنين، داخل قاعة كبيرة يدرس فيها طلاب السنة الأولى ومنهم طالبة تسمى إيموجن (Imogen) تجلس في وسط المدرج مركزه، يربطها على كل ما يقوله المحاضر، ومن ورائها زميل اسمه سيبستيان (Sebastian) حاول أن يوجه انتباهه أيضاً إلى ما يقوله المحاضر، لكن أثر المشروبات الكحولية بموقفه اما روبرت (Robert) فيجلس في الصف الامامي وينهم في كذبه كل ما يقوله المحاضر كلمة، بكلمة، كي يستطيع استدكار ما كتبه استعداداً للاختام وعندما أبضاً جيمس (James) الذي يجلس في الصف الاخير مشغولاً بقراءة صحيفة طلابية، واخيراً تسمى جيني (Jenny) جالسة في وسط الصف الاخير لتحكي لميجان (Megan) في همس عن الكارثة التي واجهتها نهاية الأسبوع، على أمل أن تقدم لها ما يحفف عنها، وميجان بدورها تستجيب لها هدمسة بتحليل مفصّل لما فعلت أي جيني حتى أصبحت الأمور تجري في المسار الخطّ وما هي الطريقة التي يمكن بها تجنب العواقب المتوقعة

وفي هذا المشهد كان المحاضر يؤكد على ثمة أشياء تعتقد "إيموجن" من خلال تأمينا المتفاعّل مع ما تصورنا انه خاصّ في حين يشعر "سيبستيان" بأن هناك مشكلة فيما يموله المحاضر ولكنه يمتنع الإدراك الكافي، الذي يترجم شعوره بالمشكلة، إلى إمكانية الحاجة إلى عرصها بالسلاسة والدقة المطلوبة أما بقية زملائهم الذي ذكرت أحوالهم أثناء المحاضرة، فإن أحداً منهم لم يلاحظ أي مشكلة فالثلاثة الجلوس في الصفوف الثلاثة الأخيرة لا يسمعون، حتى "روبرت" مع أنه يسمع فإنه لا يفكر فيما يسمع

وفي الوقت ذاته طالع المحاضر "إيموجن" وهي ترفع يدها بطرح مداخلتها ويستقبل المحاضر ما تعرضه باهتمام، ثم يراجع مقولته موضع التساؤل، ويسرع في تعديل ما قال في صوء اعتراض "إيموجن" ويأخذ المناقشة مجراها متروحة بين خطوة للأمام وأخرى للتحف حتى تم التوافق والوصول إلى النص الجديد الذي ارتصته جميع الأطراف في وقت معقول، معبرين أنه نص محكم وحاد دور العمل الإيجابي الذي تلى ذلك من "سيبستيان" الذي أبدى اقتناعه بالنص الذي جرت مناقشته ومرجته، وبانه أحصل

من النص الأصلي الذي عرصه المحاضر في البداية، وأبدى "مسيبستان" عن سروره بأن ما شعر به من قلق تلقائي، راء النص في صورته الأولى. جاء متطابقا مع ما عرصته "إيموجن" بفكر متمتع وجسارة في الموقف "أما روبرت" فقد أبدى ابرعاه قائلا

- إن "إيموجن" تصيح وقتنا، فإن محاضريها، عندما يتوقف ليعاقشها، يضيع الوقت الذي يحتاجه لتعطية جميع النقاط التي تنصمها حطة الدراسة الخاصة هذه المحاضرة

على الجانب الآخر يتسلى "جيمس" بصحيفة نكات، و "جيني" تعيش تعاسها بينما "ميجان" فتعيش إحساسا مفعما بالرعب بما تمنقت عنه قريحتها من تحليل لمشكلة "جيني"

ومن خلال هذه الجلسة أي المحاضرة كان لكل من الوعي الذهني، ما يشعله - هـ "إيموجن" والمحاضر ونقبة طلاب الفصل أصحاب الأدان الصباغية - استفادوا على الأرجح من التفاعل بين كل من "إيموجن" والمحاضر - ويأتي على رأس ما اكتسبوه من فوائد، أنهم عاشوا عن قرب، جوهر الموضوع المطروح، والذي تشارك الطلاب والمحاضر - أي كلا الطرفين - في الإفادة من معراه دراسي. بل وفي مجريات حياتهم عامة، وفصلا عن ذلك فإن بغية الفصل (من الذين اقتصر دورهم على الاستماع) عاشوا بمودجا للمسلوك الحميد في الاستعلام الإيجابي. فربما لاحظ "روبرت" كيف أن "إيموجن" تحدثت بطلاقة، وكيف عارصت رؤية المحاضر للموضوع، وكيف أن الرجل (المحاضر) عدل عن رؤيته، لصالح طالبة متفوقة في فصله، أصابت في حجتها وهناك ما هو أبعد من ذلك، وبقصد به أن الطلاب، الذين توهو لهم حافز المشاركة في الاستعلام والاسمصار، يدركون الآن أن المرمبة متاحة أمامهم لإعمال فكرهم، وتمتع أدهاهم والقدرة على تقديم البراهين الصادقة وكل هذه المرايا لم تكن لتوجد لولا أن "إيموجن" بادرت فعبرت عن رؤيتها، ولولا أن المحاضر لم يصر على التمسك برؤيته، هو، باعتباره صاحب المكانة الأكبر

وإذا تأملنا عملية التعليق على خطأ المحاضر، من جانب "إيموجن" فسنلاحظ أنها نحتت بعصائل الثقة، والإقناع، والقدرة على تطبيق المنطق القيامي، وكذلك

الاستنباطي واستعاش الذاكرة (ربما لسابق تعلم وخبرة) وحتى يستطيع اتخاذ الموقف، الذي تم تمثيل هذه القدرات فيه، بخلفيات تتراوح بين أنها تركز "نبأها" فيما يقال، وأن تُعمل فكرها فيه ولعل حافرها في ذلك هو الرغبة في التعرف، عموماً، على حقيقة أمر ما أو رغبة شخصية في معرفه حقيقة هذه لقضية المطروحة تحديداً، وربما لأنها مجدة بطبيعتها، وترى ما تتطلبه الدراسة جديراً بالانتياب والتفكير النقدي، وربما تريد أن تكون انطباعاً خاصاً لدى "مستمعين" أو المعاصر وقد يكون لديها في الواقع كثرة من الحواجز، لكن تذكر أن لديها حافراً واحد على الأقل يمكن استغلاله، ذلك هو أن الانتياب النقدي الواعي لا يأتي تلقائياً إليه، لا صاحب فيه من بذل الجهود كي يتحقق.

لنست كل لحواجز التي اقترضا وجودها لدى "إيموجن" نابعة - فيما يبدو - من المصائب بدرجة واحدة فإذا كانت تريد اكتساب انطباع ما، فإن ذلك يعد أقل مستوى في "فصليه" من ذلك الذي تمثلته محاولتها للتوصل إلى جوهر القضية المطروحة، لأنها مستعدة بحق وجديده بالاهتمام وعل الرغم من كل المكاسب التي اقترضا تحققها (الإيموجن، وللمحاضرة ولها في الفصل) فإنها جاءت بنتيجة سيئتها (أي إيموجن) السامع من حافز لديها مستقل ومهما يكن من أمر فإن بعض الحواجز تتجه بصمه عامة إلى الأخذ بالتفكير النقدي في المواقف التي تتطلب استخدامه وليست الرغبة في التأثير على انطباع الآخرين من هؤلاء، أما الرغبة في الوصول إلى جذور وعمق القضايا فإنها مهم إلى تقييم الحقائق، والاستعلام والمناقشة كوسيلتين لأداء هذا التقييم والرغبة في أن يكون للمرء عقائد صادقة، يتواصل بها مع الآخرين ويصرف معهم من خلالها، فهذا هي السمات التي يطلق عليها فضائل محصورة أو هي حواجز فصلية

ومن فضائل الصديق أو ربما هو من الفضائل المحفزة، ذلك الذي فعلته "إيموجن"، حينما عرضت مداخنتها بصراحته وشجاعة فكرية رشيدة كما أنها أظهرت نظرة صائبة في اختيار الموقف المستدعي للتفكير النقدي (على عكس ما فعله "روبرت" الذي ظن أن صمت الطلاب ونسجين مقتطعات من قول المعاصر هو الموقف الأفضل). وبالسمية للمحاضر فقد أظهر ثلاثة أنواع من الفضائل، أولها فضائل الصديق، الكرامة لديه، لمد قام بتقييم وجهة نظر "إيموجن" واعترف بحجيتها وثبتها فضائل التفتح

الدهي المصنوع والتواضع المعرفي، الذي انعكس في استعداده لإعادة النظر في مقولاته والقيام بتعديلها، ثم التركيز في نقاط، أثارها من يعتبر أقل منه معرفة بالموضوع المطروح، والذي يقع، أيضا، تحت سلطانه

وثالثها فضائل محمّدة، يمكن للمرء استنتاجها مثل الرعية في الوصول إلى الحقيقة، ورسم المبادئ وتشجيع اتجاهات وطرق التفكير التي تساعد طلابه على اكتسابها

وتكشف هذه المشاهد التي عرّصها، أن صاحب التفكير النقدي الحقيقي، لديه من القدرات ما هو أكثر من مجرد إجادة تقييم الحجج وإثبات البراهين فقد يكون لدى المرء هذه القدرات، ولكنه لا يستطيع أن يظهرها في الموقف المناسب ولعل ذلك يرجع إلى أن هناك سببا ما، يحول بين الشخص وبين الأفعال، كما حدث عندما كان "سينسيار" يحس بأن هناك خطأ ما ولكنه [بسبب الشراب] لم يمكن من بدل المجهود اللازم للتعبير عن هذا الموقف بالدقة اللازمة

أو عندما كان "جيمس" مشغولا بقراءة الجريدة، و"جيني" تحكي لزميلتها "ميحان" مشكلتها، وهما جالسان في الصف العلمي من المدرج - إنه افتقاد الحاضر ومن الممكن أن يحدث ذلك أيضا لأى الطالب، ففى في اتخاذ موقف يتطلب ممارسة التفكير النقدي مثلما فعل "روبرت" ينظره إلى المحاضرين باعتبار أنهم أصحاب سلطان معرفي مطلق وشغل نفسه بكتابة كل كلمة ينطقها المحاضر، بدلا من إعمال التفكير النقدي فيها يقال ويمكن أيضا أن يستحضر الإنسان التفكير النقدي في غير المواقف المناسبة لتطبيقه - وذلك مثلما حدث من "ميحان" عندما أسرت إليها "جيني" بمشكلتها سعيا إلى أن تشاطرها مشاعرها، وليس تقديمها لحل ولكن "ميحان" أطلقت العنان لتحليل تفصيلي لماهية المشكلة، وعرض لكيفية حلها، إن صاحب التفكير النقدي ينبغي أن يتحلّى بعصائل الصدق المعرفي - وبخاصة القدرة على التفكير المنطقي والتفكير الاستنباطي، وأن تتوفر لديه الحكمة لإظهار هذه الإيجابيات في الظروف الملائمة فضلا عن أن تكون عنده فضائل الانضباط، إنه يستطيع أن يميز بين المواقف التي يتم إعمال التفكير النقدي فيها، وكيف يصاغ هذه العملية بشكل يقبله الآخرون

وقد مارس هرسا المشاهد التي عرضهاها تلك الخصال بشكل متوازن. فالطالبة المتفردة تضع ميرا ما بين شخصيتها، وبين البسطة المناسبة التي تتعامل معها مدركة لسلطة المحاضر، لكنها لا تبالي في ذلك، ومن ثم فإنها تظل على استعدادها النفسي لتفهم ما يطرحه محاضرها من نقاط فإذا حدثا للمحاضر وجدها يظهر التواضع الفكري، ولكن بعير مبالغة مفسدة، فلو بالغ في تواضعه (كأن يدعى بسرعة شديدة لا تسمح بالفرصة للتمسك في مداخلة "يموجس") وقد يراجع موقعه، أو يراجع موقفه "يموجس" ويصححه، ولكن دون الاستناد إلى شاهد قوي، أو بلا شواهد على الإطلاق. وإذا كان من الواضح أن المحاضر يتمتع بنفس ذهني، فإن عليه ألا يبالي في هذا التمتع حتى لا يأتي بأثر عكسي وإذا انضج لأول وهلة أن وجهة نظر "يموجس" لم تكن ملائمة لنقصية المطروحة فيه، ليس بحاجة إلى أن يراجع موقعه وإذا كان الحال كذلك، وإذا عشا حركة صميده الفكري، فإسما نتوقع له أن يلتزم بشرح السبب في أن رؤيته لم تكن مناسبة

ويتضح من المواقف التي عرضهاها، أن السبب التي تأخذها القدرات الفكرية فيما تلعب من أدور، والدرجة التي تحتاجها لتوظيفها، تتقرر، في جزء منها، بالدور الذي يلعبه المستعلم في عملية الاستعلام. وفي الموقف الذي يحتاج فيه كل من المتناظرين والجمهور أن يخصوصوا تحارب في توظيف قنراتهم الإقناعية، وقنراتهم على التفكير المنطقي وعلى المجاهدة الفكرية، وعلى المواجهة، وكذلك على التعرف على الأدلة وجذب الانتباه إليها، فإن كان الشخص، هو الذي يعود الحوار أو المظاهرة، فلا بد له من ممارسة أكثر شجاعة للمواجهة الفكرية، مما عليه حال الذي يكتفي بالتلقي، وبخاصة إذا كانت النتائج التي ينتهي توصيلها، موضع خلاف أو جدل. وعن المتلقي أو المستقبل لما يدور من الحوار الجدلي أن يكون على قدر كبير من التمتع الذهني، وبخاصة إذا كان هذا الحوار يسعى إلى إقناعه بمراجعة، أو التخلي عن معتقداته الحالية

وإذا يميل التفكير النقدي إلى التركيز على تمكين الطالب من اكتساب المهارات المصاحبة لتشخيص وتقييم المظاير الصعبة، بدلا من المظاير القوية أو الساحة، فإن الطلاب غالبا ما يفرص عليهم موقف المتلقي، إن لم نقل المتفرج،

بالنسبة لما يتاح لهم حضوره من المناظرات. وبقص النظر عن السلبيات التي تلحق بهذا المنهج، فإن له وجهاً إيجابياً منهجياً، من حيث أهميته الكبيرة جداً في تنمية وإبعاش تفكير طلابنا، بالإضافة إلى مهارات تقييم المناظرات تلك التي تركز عليها نحن بالمعمل.

وهناك مناقب أو فصائل معينة على الأسعلاام الحيد - في هذا السياق - على الطالب أن يستوعبها، وهي تتمثل في الشجاعة في معيصر الحجج والأدلة، حتى في حالة تقديمها من جانب أحد الدين ينظر إليهم على أنهم حجة في الموضوع أو ذوي سلطان من نوع ما (وهنا على الطلاب أن يترودوا بالقدره على التوجه إلى ذوي السلطة الراشدين) أو إلى من هم من ذوي التفتح الذهني (والهينين لمراعاة أو التعلي عما يعتقدون بقاء على قوة الحجج المقدمة لهم. والتي تنطوي على أسباب معمولة، تدحض ذلك الذي يعتنقونه) ويحتاج الطلاب أيضا إلى تعلم الاعتيد على الراهة في التعامل مع القصايا الجدلية، والتي من بينها نحاشي اتباع الهوى ad hominem في ردود فعلهم على حجج أو أدلة بين أيهم، لا بسبب إلا لأهم صيرت عن فلان، أو عن مصدر يحالفهم فيما يرون أو يعتقدون. ومن الأهمية بمكان أن يبدأ لطلاب أولا باكتساب القدرة على تقدير المواقف التي يبعي عليهم أن يستخدموا إزاءها مهادنهم المطلقية، وأن تشكل لديهم الجواهر نعمر ذلك، حتى يتمكنوا من إحكام استفساراتهم، وكذلك مواجهتهم لما يعرض عليهم حوارات بالحجج والدلائل. إن طلابنا في حاجة إلى الإيمان بأن القدرة على التفكير المنطقي السليم، والتصرف وفقا لتنتجه هما أسس الشخصية السوية. أو المواطن الصالح

معايير مقرر التفكير النقدي الفضائل ومشكلات التحول

إن ما مطلق عليه "مقرر لتفكير النقدي المعياري" فمعني به ذلك المقرر الذي يعمم على السنة الأولى من المرحلة الجامعية الأولى، والذي يهدف إلى تنمية القدرات الفكرية التي سيجدها أي طالب نافعة له، سواء في نطاق دراسته، أو في النطاق الحياتي الأوسع (بالبحث خلال مواقع الجامعات، على الويب، للولايات المتحدة، وكندا، والمملكة المتحدة، وأستراليا، وبيروريلاندا ثبت أنهم يجمعون إلى حد كبير على أن ذلك هو النموذج

الأكثر شيوعاً في تدريس التفكير النقدي تحديداً) يعني التركيز فيه يوجه خاص على القدرة على تقييم الحجج والأدلة وحتى يسجج تدريس هذه المهارات العامة، والحفاظ على جذب انتباه الطلاب إليها، وتربوهم بخمليات محصورة، فإن مثل هذه الممرات تلجأ إلى استخدام أمثلة من طيف واسع من الحالات المختلفة لتوصييح أنواع الحجج والأدلة، وطرق تقييمها بدلا من الاقتصار على مجال بعينه

وهناك كثير من الكتب الدراسية التي وصبت للاستخدام في مثل هذه المقررات، لمؤلمين أمثال (Salmon [2012]، Walier 2011، Bowel and Kemp [2014])

والحقيقة أن الكتب الدراسية والمقررات التي تستخدمها، تنبع منها معيارا لا بأس به أنها تبدأ بمناقشة موجرة لقيمة التفكير النقدي، ثم نطلق بعدها للحديث عن الحجج والأدلة، وكيف نصنع أيديا عنها، سواء جاءت بصورتها مكتوبة أو منطوقة ومثال في الوقت الحاضر طريقة واحدة على الأقل لبلورة الحجج لتكون واضحة الصياغة، واضحة المسلمات والنتائج، وكذلك الشكل الذي تكون عليه بينها وهو على الأغلب "تفريع شجري" tree Diagram يمثل طريقة للعرض البصري لنسبة المذكورة وغالبا ما يوصح أصحاب هذه الكتب انماق بين اعتماد الحجة على المسطق القياسي أم المسطق الاستقرائي ثم يتحدثون عن معايير تقييم كلا النوعين، ويتقدمون خطوة أخرى، فيعرضون قائمه بالأنوع الشائعة من الحجج البالية ومع ذلك قادرة على الاقناع (مع أنها مريبة) ويصحب ذلك توضيح للكيفية التي يمكن أن نتعرف بها على مثالها، وما هي الثغرات التي نعتبرها وفي نهاية كل فصل، نربيات لتمكين الطلاب من تطبيق مهاراتهم (تمكيت الحجة، وتقييمها وإبرار أمثلة على الرائف منها: إلخ). وهذا يكون التركيز القوي جدا على اكتساب القدرات، أو سمية ورقية ما لنس الطلاب من نصيب منها، بدلا من التركيز على استيعاب كم من الحقائق.

ولقد بدا لنا أن معايير مقررات التفكير النقدي، أوفت بما وعدت فمع أننا يمكن أن نكون ناجحين في مساعدة الطلاب على اكتساب مهارة التعرف على الحجج وعلى تمثيل تركيبها (ببانيا مثلا) وتقييمها داخل قاعه الرسم والحصول القوري على الدرجات

المطلوبة للسجاح في المقرر في نهاية الفصل الدراسي، فإن هذه القدرات والمهام لا تتحول بالضرورة إلى سلوك مكتسب، يبقى جزءاً من شخصية الطالب

والاقتراح الذي تقدمه في هذا الصدد أن يتجاوز التعليم في أهدافه مجرد القدرات المناسبة (مثل الصدق) ويتسع ليشمل أيضاً أنواعاً من فصائل الحافز والاضباط الداتي التي ناقشناها فيما سبق. مما يحقق مكتسبات لعل من بينها التحصيف من المشكلات المصاحبة لفترة التحول. وتسمية هذه الفصائل عالية المستوى لدى الطلاب تحمل قيمتها في ذاتها - وقد سبق لنا في الفقرة السابقة أن أشرنا إلى أنها تلك المقاب التي نرغب أن تصبح جزءاً من شخصية الطالب يلزمه زماناً ومكاناً وهذا يمكن لمقرر التفكير النقدي أن يكون المسيل لمحاولة تسميتها لديه وهذا، أيضاً، يقترح اقتراحاً يفلنا إلى شيء مختلف، ونعني به أن يتم التركيز على تنمية فصائل الحافز والاضباط الداتي مما يرفع سقف توقعاتنا، ليكون الطلاب أسوة صالحة لتعميم مهاراتهم خارج الفصل الدراسي.

ولعلنا نتساءل لماذا لا يسلك صاحب التفكير النقدي، الذي استطاع السجاح في نهاية الفصل الدراسي، تفكيره هذا عندما يختار أن يكون باتياً أم لا، أو عندما يقوم بالتصويت لأحد من المرشحين؟ والاحتمال الأول الذي يطراً على بالنا، هو أنه بالرغم من أن الطلاب يستطيعون استخدام التفكير النقدي، عندما تعرض عليهم المشكلة مباشرة في الفصل، فإنهم يعجزون عن تفعيل نفس المهارة في الفضاء المفتوح ذلك أنهم يرون أن هذا النوع من المواقف ليس هو ما أعدوا للتعامل معه. . الاحتمال الثاني، أنه بالرغم من توفر المهارات، ومن الافتناع بأن هذا الموقف من النوع الذي يصلح للتطبيق، لكنهم "باربون" إزاء التفاعل معه، إنهم يمتقدون الفصائل المحقرة على المبادرة، والاحتمال الثالث أنهم لم يكتسبوا المهارات بالفدر المناسب - أو أنهم اكتسبوها ثم فارقتهم - أو أن ما اكتسبوه لم يكن التفكير النقدي بمطوره الأوسع، إنما ضاقت الرؤية ففهموا الأمر على أنه محصور في القدرة على الإجابة الصحيحة على الامتحان في المقرر - أي مقرر التفكير النقدي-، ويبدو لنا أن هذه الأسباب الثلاثة (ولا شك في وجود غيرها كذلك) تعتبر صلحاً في شرح ما تمر به مرحلة التحول أو التعير من مشكلات. فإذا استطعنا أن

نعرض قصيدة الصبيح البدائي (أي القدرات اللازمة لتجزم بمقاييس أي الفصائل الثمة بلجاً) لدى طلابنا، مما يساعد في مواجهة أول نوع من هذه المواقف وإذا تمكنا من غرس انصاف المحفرة (تشجيع الطلاب على أن يروا أهمية استخدام الفصائل الثقة المناسبة في سنن السيفاف) فإن ذلك يساعد في معالجه الموقف الثاني.

نعال بنا للاحتماا الثالث. أن الطالب لم يعد الإعداد المناسب، أو لم يكتسب القدرات المستدامة التي تتضمن الفكر المنطقي السليم للمرء وتقييم ما لدى الآخرين من فكر عملي وتسم نتائج البحوث حول عوامل تحسين المرة الانشاقية بالتنوع الشديد لكن هناك اتفاقاً على أحد الخواص المؤثرة في هذا التحسن، ألا وهو المدى الزمني لمقرر التفكير النقدي. فالطلاب الذين يستمرون في الدراسة في هذه المقررات لخمسة شهر وأكثر يظهرون تحسناً بدرجة أكبر (Behar-Horenstien and Niu, 2011). ومع ذلك فإن مقرر التفكير النقدي، لا تعدى فصل دراسي واحد، وليس هناك بصمة عامة مقررات متابعه بحيث يكون أمام الطلاب فرصة لسمية مهاراتهم وتطعيم ممرسه عميقه في السنة الأولى.

ولن تعارفا اندهشه إذا علمنا أن القدرات التي جرى اكتسابها لا تجد وقتاً لتعميقها أو ترسيخها لدى الطلاب وكل ما يتاح هو ذلك التطبيق المعتاد أثناء فترة الدراسة المقررة ولنجر مقارنة بين دراسة التفكير النقدي التي تشع فترة نصف مقرر، بدراسة القسمه (في الحساب) التي يعلمها الناس وفي كل سنة، سنة، بعد سنة يتعلم الأطفال القسمه المطولة، في حصص الرياضيات وبظل التمارين تسيير في تدرج ويصبح أكثر تعميقاً بمرور السنين. ولا تتوقف ممارسه التمارين ذاتها عبر السنوات حتى يتم ترسيخها لدى بعض الطلاب وبالسمية لكثير من الطلاب الكبار الذين عاشوا هذه العملية معاديشه وثيمة، تصبح القسمه عندهم لغة ثانية إهم يعرفون الموقف الذي يحتاج قسمه مطولة، ثم يقومون بإجراء خطوات، ولو مرت سنوات على مرورهم بتلك المواقف

فيا حبذا لو قمنا بتعلم التفكير النقدي بطريقة تشبه ما لدى الطلاب في المرحلة

الابتدائية وطرأ لأن معظمها، على الأقل فيما نعيشه الآن - مازال متمسكا بمقرر الفصل الدراسي الواحد في التعليم العالي، هن عليهما التفكير في الكيمياء التي تجعل الطلاب يتصرفون كما لو كانوا يملكون في مقرر طويل مستمر، بعد انتهاء المقرر الرسمي للتفكير النقدي ذلك أن الحياة اليومية ملأى بكثير من المصاعب التي تستدعي هذا النوع من التفكير النقدي وكلما زاد استخدام الطلاب له، زاد، على الأرجح، استمرارهم في فعل ذلك، بل يفعلونه في المواقف الحرجة الأكثر احتياجا له والعبرة، التي يأخذها من ذلك، أن فضائل الحافزية والانضباط لا يحتاج غراسها في الطلاب إلى مقرر التفكير النقدي فحسب، وبما يحتاج أن يوضح لهم مهارات التي يطور عليها التفكير النقدي، ومن صمما اعتماد المصاعب لتفعيلها في خلال المقرر، وبعد الانتهاء منه، فذلك السبيل الساج لتربيه لديهم.

كيف السبيل - تعليميا - لتنمية فضائل الحافزية والانضباط؟

هنا نخلص إلى بعض الأفكار حول إمكانية تحقيق ذلك تطبيقيا:

تبدأ مقررات التفكير النقدي عادة بالحديث عن قيمة التفكير النقدي، وضرب أمثلة على ذلك من الحياة الواقعية، حيث تبرز أهميته واضحة للعين، فمثلا يمكن للمحاضر أن يسأل الطلاب عن بطرتهم تجاه موقف أحد القصص (الذي يمكن أن يكون قصصه بدت لهم شواهد عليه، وقد يقع الآخرون في دائرة عمله، في وقت ما من مستقبل حياتهم) فالقصص يجدون أن عليهم، أن يتخذوا قرارات، يمكن أن تكون نقطة تحول هائلة بالنسبة لحياة المتهم وكل واحد من أطراف القصة (أو المحامون الموكلون بهم) يحاول أن يقنعهم بوجهة نظر تخالف الأخرى وهنا يعتمد الأمر بشكل كبير على قدرتهم على وزن الأدلة وتقويم الحجج ثم عليهم بعد ذلك إذا وصلوا إلى قرار ما أن يقنعوا الآخرين من أعضاء المحكمة بصواب هذا القرار، وأن يكونوا على استعداد للاستماع إلى حجج القضاة الآخرين الذين يحالفونهم الرأي في القصة والرسالة التي يريد توصيلها للطلاب أن التفكير النقدي له دور مؤثر في مواقف الحياة الحقيقية وعليها أن تجعل طلابنا يستوعبون، أن المقرر جدير بأن يؤخذ مأخذ الجد، وأن المهارات التي يتعلمونها

واجبة الاستخدام في حياتهم اليومية، وليست قاصرة على الدراسة الأكاديمية؛ بل تأكيد على أهمية المواقف الحياتية الواقعية، سرعان ما يختفي كلف تقدم السير في المقرر بحصانه الجاهل، وهناك حاجة إلى وقت طوي في رصد موقفا أقرب للواقع، بحيث يمكن خلاله تقييم القضية الجدلية بشكل سليم، مما يوصلنا إلى نتائج أكثر إيجابية، مما يحدث حالها من تقييم بمادج ساذجة، أقرب إلى منطق المخالمة، أو نقص مسبق وذلك أن هناك كثير من القضايا التي تتعدد حجج إثباتها أو تفنيدها، ولابد للطلاب أن يتدبروا على تمحيص الأنواع الكثيرة من هذه القضايا ومن السهل علينا أن ندرك أسباب التسيط الرند للأمثلة، ولم لا تعي في سياقها الطبيعي

وهناك مشكلة أخرى معارها أن الطلاب المسجلين في مقرر التفكير النقدي لديهم طيف واسع من الميول والخطميات ومن ثم نجد أن ما يعد حدثا واقعيا مألوا لأحدهم هو بالنسبة لآخر، شيء يصعب عليه مجرد تحيل أن يجد نفسه واقعا فيه، فيه بشكل ما، حتى ولو بالمشاهدة؛ فإذ توافقنا على أن مقرر التفكير النقدي مجرد بداية لتفهمه القدرات الخاصة وطبقا بتدريسه في ضوء ذلك، فإن من الممكن ألا نوسع كثيرا في نصيه التمهيد، وأن نأخذ القضايا الأكثر تعقدا وبرورا، فبالجها تفصيلا، بأمثلة ذات علاقة عميقة بسياقها وعلى سبيل المثال لا داعي لدراسة كل تلك القائمة التقليدية الطويلة بأنواع طرق التبريف، مادما نحاج فقط في قاعة الدرس إلى الأمثلة، التي تطبق فيها لمهارات الأساسية، لتقييم ما إذا كانت مجموعة من المفدمات أو الأسباب، تؤدي إلى الاعتماد بصديق النتائج أم لا كما أن من الممكن أن نستقي من الطلاب (وبخاصة عندما يكون عدد الطلاب في قاعة الدرس محدودا، أو يكون من الفريق من سيصبح أستاذهم) ما لديهم من تجارب واقعية وأفكار حول مواقف واجهتهم كان فيها التفكير النقدي مصفا عند استخدامه، أو كان ينبغي لهذا الاستخدام أن يحدث، ويرداد الأمر إيجابية عندما يرى الطلاب محاضرتهم بصفيد بحماس من أمثلتهم.

وبهذه الطريقة فربما استطعنا أن نصل إلى المستوى الثاني، حيث تصبح كل الأمثلة المستخدمة في التدريبات، وحتى ضمن لامتحانات النورية في الفصل، في قلب سياقها، والتي تطبق، أو تكاد تطابق، الأمثلة التي قدمها بعض من طلاب الفصل.

وفصلا عن ذلك، فإن علينا إذا أردنا للطلاب أن يطبقوا مهاراتهم في التفكير النقدي في مواقف حقيقية، خارج الفصل الدراسي أثناء الدراسة، حتى يمكنهم فعلها بعد مهارة المقرر، وأن يربو فهم سوكن استعمالها (نوارنا مع دراستها في قاعة الدرس) في حياتهم الآنية خارجها فإنه يمكن تحقيق ذلك بتصميم تكليفات تنصمر بكون حجج أو أدلة، حول قصايا يولها الطلاب اهتمامهم، وان يحثوا في حجج الأخرين من الناس، ذوي الاهتمام بنفس القصايا، ويوموا بتمحيصها وتمييزها ويمكن للقائمين على التعليم والتدريب أن يجعلوا ضمن التكليفات قيام الطلاب ببحرير صحيحة للتفكير النقدي، وفيها يسجل الطلاب تأملاتهم الفكرية حول مناسبات حرت خلال الأسبوع استخدم فيها الطلاب (أو كان ينبغي أن يستخدموا) مهارات التفكير النقدي وسيحضر هذا طلائيا على ترقب المامسات أو الفرص الملائمة للانتفاع بمهاراتهم، وربما جعلهم ذلك أكثر دراية بسلوكياتهم، وأكثر تقييما لأنفسهم إراء تفعيل تفكيرهم النقدي (راجع على سويل المثال [1990, 519] Garner حول أهمية مراقبة الدات)

الخاتمة: مربي التفكير النقدي مدررا

نعلمنا بتذكر المثال الذي صرنا به بلاعبة النفس، التي قامت بعد تدريب طويل، ومركز، على مهارة صرية البدية للكرة وقدرتها على تشتيت الخصم هلو لم يكن عند هذه اللاعبة حاضرها الداخلي على أن تكون لاعبة بس فائقة، ما كان لها أن تصفي كل هذه الأوقات لتربع بمستوى قصائن سوكنه مثل المثابرة، والصبر، ودرجة عالية من هدوء الأعصاب جعلتها تكسب كثيرا من المباريات كما انها - احيرا - لو لم يتوهر لها ذلك المدرب الذي يمددا بالنشجيع والانطباع الإيجابي، وربما أثر ذلك بالسلب على حافريتها، وكذلك لو انها لم تنتبه إلى أنها كثيرا ما تعمس عاطفا حاسمة، بسبب تعجبها الشديد لتحقيق المور، أو أنه كان يمكن تعاديا بسهولة، لمشكلة قابلة للإصلاح في ضربة البدية الندية

وبالنسبة للتفكير النقدي، فإن القدرات المطلوب اكتسابها وتنميتها تعتبر متماثلة مع القدرات المطلوبة لتقييم الحجج، ولابد أن يكون الإنسان على دراية بأن عليه أن يقصي

ساعات طوال في التدريب حتى يعلو بمسئولياتها (أي المهارات) ومن ثم بمسئولياتها وهكذا فإن صاحب التفكير النقدي المتميز، عليه أن يبدل الجهد بصلابة، والصلابة تحتاج حذراً ويمكن النظر إلى معلم التفكير النقدي وعمه، على أن يبين عمل المدرب تشابهاً ملحوظاً إذ قد يكون أهم عنصر في العمل هو تحفيز الطلاب على التدريب المستمر، والعمل على ترسيخ كل من قيمة التفكير النقدي أولاً، وحمية الحاجة إلى التدريب عليه ثانياً، وجعل في مقدمة أولويات الإنسان المراد

المصادر

- Aberdeen, A. 2010. "Virtue in Argument " *Argumentation* 24 165-179
- Behar-Horenstein, L., and Niu, L. 2011 "Teaching Critical Thinking Skills in Higher Education: A Review of the Literature." *Journal of College Teaching and Learning* 8 (2) 25-41
- Bok, D. 2006 *Our Underachieving Colleges: A Candid Look at How Much Students Learn and Why They Should Be Learning More*. Princeton. Princeton University Press.
- Bowell, T. and Kemp, G. 2014. *Critical Thinking. A Concise Guide* (third fourth edition). London/New York Routledge.
- Code, L. 1984. "Towards a 'Responsibilist' Epistemology." *Philosophy and Phenomenological Research* 45 29-50
- Cohen, D. 2009 "Keeping an Open Mind and Having a Sense of Proportion as Virtues in Argumentation." *Cogency* 1 (2): 49-64
- Ennis, R. 1994 "Critical Thinking Dispositions. Their Nature and Assessability" *Informal Logic* 18 (2): 165-182
- Fricker, M. 2007 *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. New York. Oxford University Press.
- Gamer, R. 1990 "When Children and Adults Do Not Use Learning Strategies. Toward a Theory of Settings." *Review of Educational Research* 60 (4): 517-529.
- Goldberg, I. Kingsbury, J., and Bowell, T. 2014 *Measuring Critical Thinking about Deeply Held Beliefs*. In *Virtues of Argumentation: Proceedings of the 10th International Conference of the Ontario Society for Argumentation* edited by Dima Mohammed and Marcin Lewinski. Windsor ON: OSSA.
- Lepock, C. 2011 "Unifying the Intellectual Virtues." *Philosophy and Phenomenological Research* 83: 106-128.
- Paul, R. 2000. "Critical Thinking. Moral Integrity, and Citizenship: Teaching for the

- Intellectual Virtues " In Knowledge, Belief and Character, edited by G. Axtell. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Sarmon, M. 2012. Introduction to Logic and Critical Thinking. (sixth edition). Stamford, CT: Wadsworth.
- Sosa, E. 1991. Knowledge in Perspective. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tishman, S., Jay, E. and Perkins, D. 1993. "Teaching Thinking Dispositions: From Transmission to Enculturation." Theory into Practice 32 (3): 147–153.
- Walzer, B. 2011. Critical Thinking: Consider the Verdict (sixth edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Zagzebski, L. T. 1996. Virtues of the Mind: An Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge. New York: Cambridge University Press.

الفصل الخامس عشر

اختبار مقترح استراتيجي لاستخدام التفكير النقدي في تنمية مهارة كتابة المقال

سارة هامر وفيل عريفيث
Sara Hammer and Phil Griffiths

المقدمة

من أكثر المقولات التي تدعو إلى المخبر، في العلوم الإنسانية والاجتماعية، هو أن مقرراتنا التعليمية، سعي قسرة الطلاب على التفكير النقدي، والحقيقة أن هذه المقولة ليست مدعومة بالبحث العلمي ومن ثم فإن هناك أسباباً وجيهة لشك فيها فقد ذهب دافيس (2011) إلى أن الجامعات لا تقوم في الواقع إلا بتدريس القليل من التفكير النقدي، وهناك شكوك جدية على وجه الخصوص حول قيمة أنشطة تدعيم الطلاب التي تعتبر أكثر أهمية في مقرراتنا الدراسية، وبخاصة في السنة الثانية وما بعدها ونعني به تكليف الطالب بكتابة المقالات، أو ردود الشكوى حول صحافة المقالات المذكورة.

ولعل أول الأسئلة التي تطرح نفسها هي ما إذا كان علينا أصلاً أن نطلب من الطلاب كتابة مقالات ويدعونا الباحث البريطاني الشهير في مجال التعليم العالي (فيل ريس Phil Race) بأن كتابة المقالات عملية صعبة بطبيعتها، كما أنه يعتمد في الاتجاه نحو مكافأة الطلاب الأكثر قدرة على بيبي القواعد المعرف بها لكتابة المقالات، بشكل أكبر مما يصح أولئك الذين هم في مستوى أفضل في أشكال أخرى للكتابة والعرض (Race 2009). وقد كان ذلك نفس الموقف الذي تبنته مؤلعتنا الأولى لورقتنا الحالية "سارة هامر"، في بداية عملنا معها

فبالإضافة إلى عرض موجز لمهج "فيل" لتدريس كتابة المقالات واستخدامها لتنمية التفكير النقدي، سيقدم هذا الفصل تقريراً عن دراسة حالة رائدة، قادتها "سارة" استكشفت فيها قضيتين مستقلتين ولكلهما متداخلتان. الأولى. أفكار الطلاب المسبقة حول كتابة المقالات، والتفكير النقدي كأحد مكوناتها، وكذلك قدرتهم على تصور الطريقة التي يرونها الأمثل للكتابة وتدور القصبة الثانية حول فعالية ماقام به المؤلف الثاني، "فيل غريميث"، من إعادة تخطيط لعملية تقييم قدرة طلابه، على اختبار وتقييم طروحات المؤلفين.

وقد تم إجراء هذا البحث من قبل شخص آخر غير المعلم وفريق التدريس - حيث قامت "سارة" بإجراء تقييم لأداء الطلاب، وكان بإمكانها الاطلاع على جميع التلميحات التي أدوها، وقامت بذلك بشكل مستقل عن المسار الرسمي للدراسة. ثم قامت بعد ذلك باختيار الطلاب الذين أجريت معهم المقابلات، و تحليل ما نشره في المنتديات، ومن ثم قامت باستخلاص النتائج الهائية للبيانات

المقالات والتفكير النقدي

مم يتكون التفكير النقدي؟ وكيف ينبغي تدريسه للطلاب؟ من الأسئلة التي ما تزال الإجابة عليها موضع جدل وفض. إذ يرتبط أحد أبعاد هذا الحوار بالتفكير النقدي باعتباره استعداداً شخصياً، بينما يتعلق لبعده الآخر بما إذا كان التفكير النقدي يمكن تعميم تدريسه كمهارة عامة، أم يدمج أكسابه للطلاب، باعتباره جزءاً لا يتجزأ من التخصص الأكاديمي (Davies 2006, 2013, Moore 2004, 2011) ومن جانبها فإن كلاً من (هاموري و مورتن أليين) (Mummery and Morren-Allen, 2009) يُعرفان التفكير النقدي بأنه يتضمن - ضمن أشياء أخرى - القدرة على " لتفكير المنطقي الفعال، والتعمير، والتحليل، والاستدلال، والتقييم ومراقبة انصباط عمليات التفكير الذاتي للفرد" أن نقطة البدء للتفكير النقدي في العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية. هي، أن تتضمن بشكل جوهري في بنيتها المنطقية لا نهائية المعرفة، وأن الظواهر الاجتماعية يتم تفسيرها بطرق مختلفة من أساسها انطلاقاً من نظريات ومناهج مختلفة، لم يتم الحكم

النهائي عليها بالصحة أو الخطأ وهذا يعني أن أي قضية يطرحها كاتب ما، تنسارعها بطبيعته الحال مدرّس فكرية متنافسة إن التمكير النقدي يتضمن ضمن أشياء أخرى، خصص هذه المطريات والاتجاهات المتنافسة للمراجعة الفكرية الماحصة. ويمكن أن يشمل ذلك التعرف على حدودها، وتحدي افتراضاتها واختبار نظرياتها من خلال تجارب واقعية وأبحاث خبروية (امبريقية)، وكذلك اختبار بيتها المسطحية

وبالعسبة إلى الأكاديميين في الجامعات، فإن إحدى النتائج الرئيسية للعديد من مهام كتابته المقالات تتمثل في أن يُظهر الطلاب دليلاً على قدرتهم على التمكير النقدي، أو اكتساب مهارات التفكير العليا. (Andrews 2003) ومع ذلك، فإن تجربتنا في مراجعة مقالات الطلاب، على مدار سنوات عديدة، تشير إلى أنهم يخفقون في ذلك وبوصفا أكاديميين في العلوم الإنسانية، وجداً، بشكل متكرر الحدوث، أيضاً أن الغالبية من كتابات الطلاب، لم يتم البحث خلالها بشكل جيد، ولم يحو إلا على القليل من التفكير النقدي للمعوس، وقد أقر كثير من الدراسين فيما بعد ما نوصلنا إليه مثل كلارسين (Clarsen (2009, 83) الذي وصف مقالات الطلاب بأنها "مبسطة بشكل ساذج"

أما عن تجربتنا نحن، فإن جميع ما اطلعنا عليه من مقالات الطلاب، إلا ما ندر، عبارة عن رهي لهقرات منقولة من مؤلمين آخرين، دون تمعن حقيقي، فيما تنطوي عليه من معنى، ولم يقع في ايدينا إلا القليل من طرق البحث المناسبة لكتابة المقالات، وممارسة التفكير النقدي الذي من شأنه، أن يوفر لنا الحلول لما يطرح من مشاكل. وقد يكون ذلك ناتجاً عن صعوبة أداء الطالب التي يرجعها نورسون (Norton (1990، وقاردي (Vardi (2000 إلى التعليمات المتضاربة والمريكة من جانب المحاضرين والمعلمين حول ما يجب أن تتألف منه المقالات وعدم تحديد درجات الأهمية وفقاً لمهيج ترتيب الأولويات.

لقد أظهرت الأبحاث التي أجراها هاوسيل (Hounsell (1997, 112-114 أن لدى الطلاب ثلاثة مصاهيم مختلفة لكتابة المقالات ألا وهي

1- المقال من حيث "الترتيب" ...عرض مرتب لمجموعة من الحقائق والأفكار"

2- المقال من حيث "وجهة النظر" عرض لوجهه نظر محددة اراء، مشكله أو موضوع معقد

3- المقال من حيث "الحجة" عرض لحجج مدعومه جيداً بالأسلـل

وبعد المفهوم الأخير، هو المفهوم الوحيد، الذي يتضمن قدراً من فكر الأوبوت في لبحث عن البيانات وفسيرها ومع ذلك، فقد اتضح أنه، حتى الطلاب الذين يتصور هذا النهج في كتابه المقالات، يركزون كما بدأ في مقابلة هاوسنل Hounsell لهم - يركزون تصنياً على إيجاد المعومات التي تساعد ما يعتقدونه (Hounsell 1997, 115)

ونظراً لما توفر لدينا من تصور حول فهم لجامعات الأسترالية، لندرس مقرر "المقال" على نطاق واسع، باعتبارها معالجة من خلال الأدلة لقضية جدلية ما ولتأكيد هذه العرصية قمنا بدراسة ستة وعشرين دليلاً لكتابة المقال من المجموع الكلي لأنواع المختلفة من أنواع المؤسسات ولهيئت وكانت الأدلة التي وجدناها متاحة لطلاب على مواقع الويب، حيث تم جمعها، من خلال تخصصات متنوعة، ومراكز دعم مركزيه تقسم خدماتها للطلاب وقد وجدنا أن هناك أربعة نصورات فقط عن كتبه المقال تنطوي على البحث والمشاركة في المناقشة، داخل مجال معرفي بعينه وقد عرض العديد من الأدلة تفاصيل لمرحل محددة لعملية كتابة المقالات صالحة للتطبيق في كافة المجالات على النحو التالي.

1 تحليل سؤال مطروح، وتحديد مصطلحاته،

2 بلورة قضية مثار جدل أو طرح فرض ما،

3 البحث في موضوع ما، وتدوين الملاحظات الخاصة به من المراءات،

4 وضع مخطط للمقال، ثم كتابة المسودة الأولى،

5 التحرير وإعادة الصياغة

6 اتمام السجعة النهائية، بما في ذلك المراجع والاستشهادات

إن أكثر أنواع الأدلة شيوعاً، مما توفر لدينا، توجهت للاهتمام بتوصيـح متطلبات البحث أو القراءة، بالإصـافة إلى متطلبات الكتابة، دون ربطها بمجال المعرفة أو النقاش.

ولم يول، إلا القليل منها، عناية بإيهام الطلاب، كيفية اعداد حجة او برهان أو تبني موقف حول قصصه أكاديميه بعينها، حيث يمثل ذلك، في الغالب، مواجهة فكرية شائكة بن صميم إراء مثل هذه الأمور ببعث برسالة ضمنية، مفادها أن الحجة التي يقدمها لطلاب، ليست بنفس الأهمية التي تلقاها مهام أخرى مثل بلورة مقولة مطلقة لقضية مطروحة، والبحث عن الأدلة التي تعاندها.

وفي مثل هذه الأدلة، غالبًا ما يتم عرض الآراء المتباينة بشكل معتصب، أو لا يشار إليها على الإطلاق. وفي احمس الأحوال، يُطلب من الطلاب تقييم حجة أحد المؤلفين، دون الرجوع إلى أبحاث أخرى في الموضوع، ودون مطالبتهم أن يكونوا نقديين من خلال تقييم لبراهين المستخدمة لبرير النتائج. و دون الرجوع إلى أي من المؤلفين أو ما يطرحونه من رؤى. ومن المؤكد أنك لن تجد توجهًا لكيفية التعامل مع الحوار، الذي يدور بين الكتاب أما عن مهاراب، التفكير النقدي فلا وجود - ولو موجر لها - في معظم الأدلة من هذا النوع وحلاصة الأمر أننا توصلنا إلى أن الطلاب الذين يستخدمون مثل هذه الأدلة، ينتظر منهم أن يقوموا بمهام، لم يتم اعدادهم لها، بما يكفي، لانجازها على ما يرام.

مفاهيم المتعلم، وأنشطة التقييم، ومخرجات التعلم

- ان التوقف عند تصور مهام التقييم، أمر له أهميته، لأن هذا التصور هو المفهوم الذي يوجه أنشطة الطلاب، لاساعبه إلى الوصول إلى المنتج النهائي. يستند نموذج "P3" المشهور (Presage, Process, and Product) والذي وضعه Biggs إلى الفكرة القائلة بأن تصميم المنتج انفعال يجب أن يأخذ في الاعتبار ما يلي
- 1 التوقعات المبسبة على الخصائص السابقة، حول العوامل المؤثرة على ماذا وكيف يعلم الطلاب، بما في ذلك تعلمهم السابق وكذلك ما يقصد المعلم أن يتعلموه.
 - 2 العملية - أنشطة التعلم التي يتم تأديتها توصل إلى النتائج المرجوة من قبل المعلم؟
 - 3 المنتج:- لسانج المرغوبه دنها (Biggs 2003, 19)

ويذهب الرجل إلى أن التفاعل بين هذه المجالات الثلاثة، يمكن أن يؤدي إلى سانج لا تتوافق مع نوايا المعلم (19 2003) ووفقًا لهذا النموذج، فإن سياربو التعلم والتدريس

المودج بالهيج لدي يركز على كتابة المقالات وسمية مهارات التفكير النقدي يمكن تمثيله كما هو موضح في الجدول 1/15

وتدور مناقشتنا في هذا الفصل حول كل عنصر من عناصر هذا المودج، مع التركيز بشكل خاص على الأفكار المسبقة لطلاب، حول إحدى المقالات، وعمية تقييمها التي صممها (فيل) Phil لتكون أكثر ملاءمة وتوافقا مع الأنشطة الطلابية وتواريا مع عرمة على تنمية مهارات التقييم النقدي

جدول 1/15 متوالية التعلم والتعليم الشائعة

المعدات	<ul style="list-style-type: none"> المفاهيم المسبقة لطلاب حول المقال التعلم المسبق في المقرر المستهدف عزم المعلم على تنمية مهارات التفكير النقدي
المعالجة	<ul style="list-style-type: none"> أنشطة الطلاب في استكمال التقييم، بما فيها تحليل موضوع المقال والوصول وإيجاد الأدلة البحثية امساندة لحججهم
المخرجات	<ul style="list-style-type: none"> مقالات تتضمن حججا تستند إلى أدلة ذات مصداقية موفهم، ومواقف تقييم، بين الحين والآخر ذات المواقف الأوسع مما بطرحه المؤلف أو يقدمه من أدلة

عند الاعتماد على مودج جيجر (Biggs (2003

خلفية هذه الدراسة

قام "فيل" بتدريس ثلاث مقررات في العلوم المعيسة، في إحدى الجامعات الإقليمية، بينما تعمل سارة في وحدة دعم التعلم والتعليم في موقع مركزي في نفس الجامعة وكان موقف "فيل" أن تنمية المدة لدى الطلاب على كتابة مقال، أمر له قيمته، حيث أنه أحد الأهداف الأساسية للتعليم في كليات الآداب. وكان التحدي الذي يواجهه، هو، ادخال تنمية مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب، كجزء من تقييم كتابة المقالات. وقد بدأ برهص المكرة القائلة بأنه يجب مطالبة الطلاب بكتابة مقال حول

قصيدة جدلية ما، لأنه يوجه الطلاب بعيدًا عن مهمة المحقق النقدي لمواقفهم الدائبة من جانب، ومواقف الآخرين من جانب آخر، واشتغلت مقاربه "هين" البديلة على أربعة عناصر أساسية

- 1 فهم المقالات على أنها "مساهم في النقاش أو الحوار" وليس دفاعا عن وجهة نظر دائية
- 2 من الأفضل أن تكون الخطوة الأولى في كتابة مثل هذا المقال، فهم مبدئيا للجدل الدائر حول فضيه مطروحة ولذلك قدم بوصف تكليف بمهدي يقتضي قيام الطلاب باستخراج حجج في موضوع المقال لمؤلفين يمثلان موقف متعارضة
- 3 بعد المرور بالكثير من التجارب، اكتشف "هين" أن مهام التفكير النقدي الأكثر قابلية للتحقيق من قبل المتدربين في دراسة المقررات، هي اختبار وتقييم ما يطرح من اقتراحات و عروض وتصمم هذه العناصر النقاط عنصر رتلين في حجة المؤلف، وإجراء أبحاث لأحبارها، وتقييم مدى مصداقية الحجة في ضوء ذلك البحث. وتعني لمصداقية هـ الاتساق في التهمة مع الأدلة ونتائج لبحوث، وليس باستخدام لمطلق الصوري.

- 4 يرود الطلاب باستراتيجية لأبحاث المقالات (بطلق عليها "إجراء البحوث")، والتي نصممت احد عدد قليل مما يطرحه مؤلفون من حجج في مواقفهم المتعارضة، وإجراء لبحوث لاختبار هذه الحجج، ثم تقييمها في ضوء ذلك البحث. ومن ثم تشكل هذه المادة قوام مقالة الطالب

ويمكن لعصايا لاحقة في المقررات أن تُعني قدره الطلاب على لقيام بمهام التمكير النقدي الأكثر تعقيداً، كحرر، من كتابة المقالات والبحوث، مثل بؤرة مقال حول القصصا المطروحة لسقائش، أو دراسة الحجج المتنافسة التي تبني على نظريات مطعون فيها من الأساس، وتحليل مطلق المواقف المتنافسة، وتحليل الجدل النظري. وبطرا لأن سياقنا الذي يعمل فيه، لا تحكمه سياسة محددة، فإنه لم ينجح لنا فرصة تطبيقه وبحث نتائج، وهو أمر - لو تم - يحقق نتائج عظيمة، وعلى أي حال فإنه لم يكن هدف "هيل" الوصول بالطالب إلى إحاطة بامة أو مهارات مكتملة في التفكير النقدي إنما كان تركيزه

على غرض مهارات تفكير نقدي أولية تبيي المقررات الدراسية الأخرى التوسع فيها أفقياً وأيضاً التعمق فيها رأسياً

مفاهيم الطلاب عن التفكير النقدي وكتابة المقالات في هذه الدراسة

قامت "مدرّة" بدراسة تصورات الطلاب لكتابه المقالات والتفكير النقدي كجانب مما كان في البداية جزءاً من مشروع أوسع وقد عي ذلك المشروع بتحليل بيانات لمقابلات والمقدمات التي توصل لها "فيل" عند ساوله لمقرر السياسة الذي نول تدرسه، بما فيه الوحدة التي تناولها لمراسة الحالية، وأخرى كانت خاصة بالعدم الدراسي الأول في الجامعة كان الطلاب في كلن الوجدتين مبتدئين في التخصص حيث كانت هذه الدروس مستقلة داخل كليه إدارة الأعمال. وأجريت مقابلات مع الطلاب باستخدام أسئلة مضموعة وتم تحليل مشاركتهم على الإنترنت، لاكتشاف تصوراتهم المسبقة لكتابه المقالات والتفكير النقدي كما ركز تحليل "سارة" للبيانات على تمميزات كتابة المقالات والتفكير لبقدي كما تكونت لدى الطلاب (Schwandt 1994).

تم جمع البيانات من عينة مجموعها ثمانية عشر طالباً، على مدار ثلاث سنوات في مرحلتين منفصلتين، وذلك باستخدام أكثر من طريقة في المرحلة الأولى، جمعت بيانات المقابلات من الطلاب في كلنا الوجدتين حيث ظهر وجود التفكير البقدي مصاحباً لكتابة المقالات وفي المرحلة الثانية، تم جمع البيانات من الطلاب في مقرر السنة الثانية فقط، وذلك باستخدام مشاركات لا تحظى بالقبول من المقدمات عبر الإنترنت. وبطراً لأنه كان يُطلب من جميع الطلاب البشر في المقدمات كجانب من تكليمات المشاركة، فقد تمكّن من تحليل مجموعة تمثل مشاركات الطلاب الممّجين في المقرر

كان المصّب في حصر جمع البيانات في وحدة واحدة، هو إزالة الاحساس بأن تقييم المقال نوع من التكليف الجبري في مقرر السنة الأولى، أما بالنسبة للمقابلات، فقد بينت على أسئلة مفتوحة، وكان من أبرزها ما يلي

- ما الذي تعتقد أنه العرض من كتابة المقال؟ وما الذي يتطلب منك القيام به؟
- ما هو الأسلوب الذي تتبعه في اعداد المقالات بحثاً وكتابة؟

- كيف يرى دور الرأي في مقالتك؟ هل التعبير عنه سهل أم صعب؟
- يتحدث المحاضرون عن التفكير النقدي فما هو رأيك في حديثهم هذا؟
- كيف يمكنك إظهار أثر التفكير النقدي في مقالنت؟

وقد استخدمت ساره ميج "الاستقصاء الطبيعي naturalistic inquiry" لجمع وتصنيف البيانات المستقاة من إجابات الطلاب وكاتب وجهة نظرها أن البيانات هي، إن جار التعبير - المادة الخام التي تحملها المصادر- ولذا فإنها اتبعت في السعة الثالثة نهجاً بدلاً، حيث اختار عينة عمدية مما يبدله طلاب منطوعون على المنتديات على الانترنت، قبل اخضاع تفهيماتهم للتراسه. وكانت حواراتهم المتبدلة قد جاءت استجابة لطلب وجه الهم من المنتدي، بأن يشاركوا في عرض الاستراتيجيات التي اتبعوها، لإنجاز ما كلفوا به وبعد ذلك قامت "سارة" بتحليل المشاركات التي تناولت مفاهيم التفكير النقدي وتطبيقاته. وكذلك كمية كتاباتهم للمقالات وتلى ذلك قيامها بتحليل بيانات المقابلات والمنتديات لموقوف على الموضوعات الرئيسية التي يمثل قاموساً مشتركاً في إجابة الطلاب عبر السنوات الثلاث

وبعد أن تم جمع البيانات من نفس الطلاب، قبل وبعد الانتهاء من التقييمات، وجدت "سارة" أن هناك العديد من العوامل الأخرى، التي قد تؤثر على سلوكيات أو تصرفات الطلاب ومفاهيمهم. عند استخلاص أي نتائج قاطعة من بيانات المقابلة حول تأثير استراتيجية كتابة مقال الرواية الجديدة لـ "فيل" على مفاهيمهم سواء للتفكير النقدي أو لكتابة المقالات ولهذا السبب ستتم هنا مناقشة تحليلات مقابلات الدورة الأولى ومناقشات المنتدى فقط وعلى أي حال، كان السبب الرئيس لاجراء المقابلة وتحليل بيانات المنتدى هو فحص المفاهيم السابقة لدى الطلاب الذين احرى عنهم البحث للتفكير النقدي وكتابة المقالات أما هدهما من ذلك فكان هو معرفة التأثير الذي قد يطرأ على الطريقة، التي يعالج بها الطلاب عادة، مهمة كتابة المقالات

مفاهيم التفكير النقدي

كشف تحليل تصورات الطلاب لتفكير النقدي عن أربعة موضوعات عامة تم تصنيفها على أنها:

- 1 ورن حجج المؤلف المختلفة
- 2 إعمال عقلك أنت
- 3 التفكير النقدي باعتباره تحليلاً و..
- 4 القيام بتقييم صحة ادعاءات المؤلفين، أو احسار فرصياتهم.

وقد صرح ثلاثة طلاب بعدم فهمهم لمعنى التفكير النقدي. ولم ينطرق ثلاثة من الطلاب الممتدة، الذين يستخدمون مبادئ المقرر عبر الإنترنت، لمسألة التفكير النقدي في ردودهم. ولم يكن هناك اختلاف واضح بين الطلاب في مقررات السنة الأولى والثانية

ونوافق أربعة طلاب مشاركين مختلفين على مفهوم مشترك لتفكير النقدي باعتباره متماشياً مع فكرة الموازنة بين حجج المؤلف المختلفة للوصول إلى رأي بشأن قضية ما ويفسر أحد لطلاب ذلك قائلاً "افترض أنت توصلت إلى التعرف على وجهة نظر اليسار واليمين في القضية، أو كلا الجانبين لموضوع. ثم حكمت بأن هذا أو ذاك على حق، فإن من الممكن أيضاً أن تكتشف أن كليهما على حق (CS 2011) وتشابه طالبان في مفهومهما، حيث تتضمن فكرتهما إعمال المكر، وإظهار ما تم التوصل إليه حول قصبه ما

بي اثنان من الطلاب مفهومهما للتفكير النقدي من منظور التحليل، إما بالإشارة إلى تفكيك الموضوع أو تحليل الأسماء النظرية والتطبيقات العملية. بينما أكد أربعة طلاب آخرين على عمليات ذهنية مثل تقييم صلاحية ما عبر عنه مؤلف ما، أو اختيار ما طرحه من فرصيات وعلى سبيل المثال، ركز أحد المشاركين على.

"التحقق من مصادر المؤلفين وأرائهم" بطراً لأن معظم الكتاب عادة يتطلعون إلى التعبير عن نوع من الرأي أو الاتجاه" (k2010). من هؤلاء الأربعة هناك شخصان كان لهما خبرة سابقة في مقرر آخر من مقررات الدراسات السياسية.

مفاهيم المقال

لمد قفما يتوزع أكثر بصورث الطلاب المسيفة شيوعاً، للمقال، الذي أفرزته هده اليبانات بين فئتين "المقال كمفهوم" و "المقل كحجة"

ولم نجد أي هارق يذكّر بين الطلاب في مقررات السنة الأولى والثانية

وحدد سنة من المشاركون الثمانية عشر الغرض من المقال، من منظور فهمهم أو اكتسابهم للمعرفة، حيث عبروا عنه هها بالقول "من يدرس المقرر يتعرف على مدى فهي للنقصية المطروحة وكيفية الكتابة فيها" (cs2010)

كان المفهوم الثاني الأكثر شعبية الذي طهر بين سنجابات الطلاب هو مفهوم "المقال كحجة" حيث ذهب اليه خمسة من ثمانية عشر مشاركاً، تصورا وجود قضيه جدلية كمحور يدور حوله المقل

ومع ذلك، تشير الردود على سؤال مختلف، حول اسبوب كتابة المقالات، إلى أن المفهوم المذكور يها كان أكثر اششاراً أما الوعي بصورثة اسديعاب الحجج المصادة فلم يتوفر الا للقله، على الرغم من أن هدف هها الطالب هو تقديم مقالة متوارفة وصنعها تعبير احدهم بقوله بمجرد جمع كل المعلومات، احتار ثلث التي أعتقد أنها تعبر عن وجهه النظر إلى عسقتها والأخرى التي تعارضها، لإظهار الاحتلافات في الرأي، ضمن مقال يتسم بالتوارف. (sb2011)

ومن الأفكار الأقل شيوعاً، تلك التي تتناول دور المقالات، في تنمية المهارات، مثل مهارات التوصل، والثقافة المعلوماتية ومن الأفكار الأخرى، التي أعرب عنها طالبان، أن المقالات تتناول "الموافقة والمعارضة حول قضية في مجال ما"، فصلا عن شخصين آخرين سبق لهما الالتحاق في مقرر علوم سياسية، وأحر يبدو أنهما ميروا بين "مقالات السياسة" ومقالات المجالات الأخرى، ووفق تعبير أحدهم.

لا أعمد أب - أي المقالات لسياسية - مصلات حقيقية يها نكرر نفسها، إليك مذكلا منها: هل توافق أو لا توافق؟ لماذا هها هو رأيت. (mk2011)

كما أوضحت المقالات وبيانات المستديات، أن غالبية الطلاب المشاركين، اعتقدوا أنه يجب عليهم توجيه نشاط إعداد مقالاتهم، نحو تحليل القضايا والبحث فيها، «ستأخذ» إلى المصطلحات الأساسية، كما في هذا المثال: "إنها مسألة عضوانية، وباعتباري متقمصا لأحد أنواع البحث، فاني أقوم فقط بالبحث عن الكلمات المفتاحية والنصوص الرئيسة، كما أقضي وقت طويلا في قراءة المجلات ذات العلاقة (mk2011)

وعلى الرغم من أن عدد المقالات وحلقات النقاش التي تم تحليلها كان محدودا، إلا أن الارتباط بين تصورات لطلاب لمقالات، ومهجه كتابتها التي أفصحوا عنها، بدعمها نتائج مماثلة في أبحاث أخرى (Hounseil 1997، McCune 2004، Norton 1990، Prosser and Webb 1994)

الصلات بين مفاهيم التفكير النقدي وفهم المقالات

أصبح من الواضح بالنسبة لـ "سارة"، أن مفاهيم الطلاب لكتابة المقالات عموما، قد تؤثر سلبا على تنمية مهارات التقييم النقدي. كما أظهر تحليلها للبيانات عدم وجود علاقة واضحة بين مفهوم الطلاب للتفكير النقدي والطريقة المعبر عنها لكتابة مقالاتهم وحقيقة الأمر بالنسبة لهؤلاء الطلاب. فيما يبدو - أنه لا توجد علاقة واضحة بين كتابة المقالات والتفكير النقدي. ومع ذلك، فإنه عدد متكشاف كيميائية تأثير مهجهم في كتابة المقالات على تنمية التفكير النقدي، أثبت أنه أكثر إيجابية

وترجع هذه النتائج في مجموعها، إلى، أن الأفكار لمسبقه للطلاب عن مهمة كتابة المقالات، قد توجههم نحو الأنشطة التي تعمل في اتجاه مصاد لتسمية مهارات التقييم النقدي. ولهذا السبب، كان لدى "هيل" سبب وجيه لإعادة صياغة الهدف من مقاله بشكل مقصود، والمشاركة في النقاش وإعادة تصميم مخططة للتقييم، لإعادة تبسيط الضوء على نشاط الطالب في القراءة والبحث كجزء من الوقوف على حجج المؤلف واختبارها وتقييمها.

عملية التقييم الجديدة

تم تكليف الطلاب خلال تطبيق هذه العملية (عملية لتقييم بصياغتها الجديدة) في مقرر "السياسة" في السنة الثانية مع مدرسون عند "قبل" بمهمتي كتابه رئيسيين. مهمة تكوينية بعنوان "تحليل الحجة"، وكتابه مقال رئيس بالنسبة لتحليل الحجة، وكان على الطلاب أن يختاروا موضوع مقال، وقد أعطوا بصير قصيرين يتجادلون في مواقف معارضة أراءه، ثم طلب منهم

- 1- تحديد حجة كل كاتب، في موضوع المقالة، في نقاط مختصرة.
- 2- اختبار واحده من هذه النقاط - يمكن أن تكون من خلال أي من قراءاتك - والبحث عن أدلة ملموسة، ومعطيات بحثية أخرى لاختبار صلاحيتها (اختبار المروض)، و
- 3- تقييم صحة الحجة المعارة في ضوء الأدلة التي تم العثور عليها

وعندما يتعلق الأمر بكتابه مقالهم - أي الطلاب - أعلمهم بأن يجعلوا هيكل مقالهم مكونا من ثلاثة أو أربعة أو خمسة تمارس لاختبار الافتراضات، واختبار الحجج الرئيسية الأخرى التي وجوبها في قراءتهم. وكان الهدف من هيكل التقييم هذا هو إلزام الطلاب بالمشاركة في التقييم النقدي، والقهام بذلك. في سياق من الواضح أنه لا يوجد موقف، فيه، معلق على اختيارين إما صحيح وإما خطأ

وبالنسبة لمهمة تحليل الحجة، تم إعطاء الطلاب تعليمات مفصلة حول كيفية تنفيذ كل خطوة، ومجموعة من الوسائط الداعمة. بما في ذلك "كيفية العمل" وهي مقاطع الفيديو التي أعدها موظفو المكتبة وقد قدمت وسائط الدعم هذه توجهات واضحة بشأن ما يشكل تقييماً صالحاً، وآخر سيناً وتصبحت معايير التقييم دقيقة ووضوح الخطوط العريضة للحجج، ومدى ملائمة الحجة التي اختاروا، اختبارها، وبنوعية وكمية أبحاثهم. وجودة تقييمهم لحجة المؤلف، في ضوء الأدلة التي تم العثور عليها وقد وجد الطلاب أن كل مهمة من هذه المهام تمثل تحدياً صعباً للغاية

ويركز التقييم العائد (أو الأثر الناتج) لأداء هذه التلميحات، على ما يجب على الطلاب فعله لكتابة مقالة جيدة ولذا فانه

عندما يتعلق الأمر بكتابة المقالة الرئيسية، فقد تم إحاطة الطلاب بأن المقالات الجيدة تتضمن

1 المشاركة فالمقالة السيامية هي اسهام في نقاش أوجدل، لذلك نتوقع منك، مناقشه مجموعة من الآراء المختلفة التي يتساها الناس حول موضوع المقالة، وأسماهم في ذلك. ثم قم بتمثيل اثنتين من هذه الآراء، في القراءات التي حلتها في مهمتك الأولى، علم بأن المقالة الجيدة تتسع أيضًا لوجهات نظر إصاحية

2 التفكير النقدي والبحث نحن لا نقبل شيئاً علي أنه صحيح لأنه جاء فقط في شكل مكتوب، لهذا السبب نتوقع منك إجراء بحث شامل، لاختبار مصداقية ما قاله المؤلفون المختصون. فلابد ان يكون بحثك نادر، في محاولة العثور على الحقيقة

نقد وجد "قيل" أنه كان عليه أن يمر نهجه بشكل واضح، عن المعالجة الأكثر شيوعًا، لكتابة المقال باعتباره حججًا لتبني موقف ما، وكان هدفه جعل الطلاب يتخطون الأساليب التي اعتمدوها في المقررات الدراسية السابقة فأعاد الرص تشخيص مهمه كتابة المقال على أنها تحليل الجدل، ومن هنا فقد تعلموا منه، كيفيه تحديد رأي المؤلف، وقيل لهم إهم بحاجة إلى استخدام هذا الأسلوب لتعميق فهمهم للجدل حول موضوع المقال، وقراءة وتمحيص الحجج الواردة في عدد قليل من النصوص ذات الصلة ويجب أن تتضمن مقدمة مقالاتهم تبيانًا موجزًا للمواقف المحتملة التي تم الوقوف عليها في موضوع المقال. وعندما يتعلق الأمر باختيار وتقييم ما بين ثلاث وخمس حجج لمقالتهم، فإنهم كانوا بحاجة إلى التفكير في الحجج التي يجب حثبارها وقد شرحنا لهم ذلك أثناء حضورهم "برنامج الأبحاث" الذي أعد لهم

وكان الهدف من ذلك البرنامج، هو ارشاد الطلاب نحو طريقة لتخطيط أبحاثهم ومقالاتهم، وذلك بترجمتها الى سلسلة من المهام المعصلة، والقيام بذلك بطريقة تعظم التحليل النقدي والعمق الفكري.

وأخيرًا، طلب منهم تجميع التقييمات التي أجروها، عن الحجج المحددة التي احتبروها لكتابة الخلاصة العامة لقضية المقال. وعند ذلك ستكون هذه أول مسودة

لغالبهم وبعدها يحتاج الطلاب إلى النظر في أي ثمرات في أبحاثهم، واستدراك أي قصايا أخرى تحتاج إلى التحقيق، وما إلى ذلك، ويستعين تحرير النص ليصبح بنية متماسكة وقد تضمنت معيير بصحيح (تقييم) هذه المقالات. مستوى فهمهم لتجديد الدائر حول موضوع المقال ودرجه تركيز مقالاتهم على قضية، المسألة، والمهام بالقصايا ذات الصلة بها، ومستوى برامجهم البحثي، ودرجة الجودة والعمق في أبحاثهم. ومستوى انجاز بتقييمهم لتحجج المتعارضة في ضوء أدلة كل منها وسعة فهمهم لمحتويات المقررات ذات الصلة

أما المعيار الأخير فيصبره، تحديدًا، إلى نوعيه التفكير النقدي الذي تسمى مهمته التعليمية لتعريفه إن مستوى انجاز الطلاب في ذلك، بناء على مقياس اسيابي متدرج مرتبط بأدائهم في مستوى صفهم الدرامي، من شأنه أن يثبت ما إذا كان "فيل" قد نجح في بهجه أم لا

قياس فعالية عملية التقييم الجديدة

لتقييم فعالية محطت تقييم "فيل"، قامت "سارة" بدراسة أداء الطلاب في كتابة المقالات لمقرر لعلوم السيامة في السنة الثانية وأجرت دراستي بشكل مستقل عن هيئة التدريس. وفي الوقت نفسه أُنحيت بها الفرصة للاطلاع على كافة تكاليفات الطلاب، ومن ثم قامت الباحثة بتعديل مسودات من تمت مقابلتهم. وما بثه المسطوعون في المنتديات بالإضافة إلى عينة اضافية من ثمانية مقالات كل عام للطلاب اللاجئين بما محمله (مئة وثلاثون)، تشكل من أولئك الذين يرشعون للوصول إلى درجة عالية التميز وكان تحصيل لثماني مسودات من جانب الطلاب اللاجئين في المقرر الدرامي، قد تم في السنة الثانية قبل ابتكار تقييم "فيل" فيمكنك "سارة" أيضا من مقارنة فعالية نظم تقييم مختلفة وبلغت درجتهم في مقال "فيل" الخاص بعملية تقييم جديدة في تسمية مهارات التقييم النقدي لدى الطلاب. ثم تحليل محتوى التقييمات وتصنيفها باستخدام

- 1- معيير التقييم ذات الصلة التي تم تطويرها واستخدامها من قبل "فيل" وأسأنته و
- 2 تصنيفات كل من بلوم "Bloom's" (2002 Krathwohl) وبيجر (2003 Biggs)

المسماة بـ "محطّط رصد عوائد التعلم المخطّطة أو الظاهرة" "Structure of the "Observed Learning Outcomes" (SOLO) taxonomies

وقامت سارة من بحثها بتدريس معررات مماثلة، والتحقّق من فهمها لها من خلال مناقشة المعايير ذات الصلة مع "فيل" وهذا أضافت أرضية تحليلية أخرى باستخدام التصنيفات التعليمية وهذه تساعد إلى نظريات حول كيفية تعلّمها، ووصف مراحل لعمو التعليمي لطلاب، من البدايات الأساس إلى الأكثر تعقيداً

وقد حلّت الباحثة أولاً بعض أعمال لطلاب التي كانت نتائجاً لعملية التقييم المستندة على المقالات السابقة، ولقي تصممت مراجعته للامتحان المكري وكتابة مقال

وفي عمية المراجعة، طُلب من الطلاب تحديد ثلاثة مواقف مختلفة في كتابات محددة لمؤلفين حيثل موضوع مقل وتقديم الخلاصة، مع وضع تقدير نسبي لكل منها وفي هذه المرحلة من التقييم، تم توجيه الطلاب لتحديد اقتراصات لمؤلفين لمباينة دون أن يُوجّهوا لأسلوب ما لتقييمها، فقد ترك لهم استخدام حكمهم كمستجدين في التخصص.

لم يمرر تحليل "سارة" لهذه المجموعة من كتابات الطلاب، إلا مثلاً وحداً لنجاح أحد الطلاب في الوصول إلى أدلة، حول طروحات المؤلفين داخل المقالة صحيح أن بعض الطلاب قاموا بالمقارنة بين المواقف العريضة في موضوع ما، أو عارضوها أو قاموا بتقييم مواقف عامة بناءً على تمكيزهم الخاص، ولكن دون استكشاف الأدلة كما استخدم الطلاب درسات الحالة أو الأمثلة، لتقييم اقتراح يردّ نعميمه

ولم تظهر هناك علاقة واضحة بين أداء الطلاب وفقاً للصفوف، وبين المصنّعة على تقييم المواقف العامة حول موضوع ما، ولكن الأوراق التي حصلت على تقييمات عالية السرجات، كانت اقرب إلى الاتساق بين بيتها، والهدف منها، و التحلي بالسمة البحثية، وفي هذه الحالة كان على الطلاب أن يحكموا على مدى صلاحية طروحات المؤلف بناءً على الأدلة المتاحة، والمريد من الأدلة على البحث. هذا وكان المعيار ذا الصلة بالتقييم قبل ابتكار "فيل" هو "المعالجة النقدية للمصادر والأدلة" (وهو إصدار سابق للمعيار

الذي من المفترض أن يظوره قبل كجزء من محصن النقييم الجديد) ولا يكر أنه تمت الإشارة ضمن ورقة تجميع لبيانات إلى "التمحيص البشري ل الحجج والأدلة الرئيسية". لكن البغة التي استخدمها تكس أيضاً بعض الإفصار إلى البغة حول ما كانت عليه توقعاته فيما يتعلق بتقييم الطلاب لمفردات المؤلفين وأدلتهم.

ولقد أظهر تحليل سارة لعياب الطلاب لمكتوبه على مدى ثلاث سنوات بعد تطبيق عملية تقييم "فيل" الجديدة، أنه كان أكثر سحا في تطوير مهارات التقييم البشري للطلاب إذ حاول جميع الطلاب الذين حصلوا على درجة النجاح، وما فوقها، العثور على أدلة حول الطرح الذي كانوا يحثرونه وقامت بتقييم عملها باستخدام المعبر دي الصلة الذي وضعه "فيل" للتقييم الجديد "جودة تقييم المواقف المتعارضة حول موضوع المقالة والمحوى السكري في البحث" وشمل ذلك متطلبات أكثر دقة للحصول على لحد الأدنى من درجة النجاح " كما قامت بتطبيق تعريف بلوم للتقييم على النحو التالي "إصدار الأحكام استناداً إلى المعايير والمستويات المعترف بها (Krathwohl 2002) (215) في تقييم موقف واحد على الأقل في موضوع لمقالة، في ضوء البحث المنجر وفي هذه الحالة، كان على الطلاب أن يحكموا على صحة المفردات المقدمة من المؤلف بناءً على الأدلة المتوفرة.

ولتحديد مستوى العام (Stake 2004) لأداء الطلاب، استخدمت سارة التصنيف الخاص بـ "Biggs"، والذي يصنع مستويات مختلفة من إتقان الطلاب لمجال معرفي ما. وبهذا لذلك يمكن ترتيب تصنيف أداء الطلاب من أدنى مستوى من "عدم الكفاءة" إلى أعلى مستوى، مما يعني أن الطلاب يمكنهم - من بين أمور أخرى - تطوير وتعميم المعرفة بارياب في مجال دراستهم (Biggs 2003: 19)

وقد وصفت سارة عمل الطلاب الأقل عمقا بأنه "ممكن، لينة" (وفقاً لتصنيف SOLO) وهذا يعني أنه يمكن للطلاب تجميع العناصر المختلفة لمهمة التقييم بنجاح، لكنهم غير قادرين، على دمجها بشكل متكامل، أو ككل متماسك، وكان من الطبيعي توصيف العمل الأكثر عمقا بأنه يحظى بالقبول (أو الترحيب)، مما يعني أن الطلاب كانوا

قادرين على القيام بمختلف المهام المطلوبة ودمج جميع المواد التي حصلوها في جسم متماسك.

تقدير مقبول

وفي هذا التقدير صرب الطلاب على مستوى الصف الدراسي في وحده السنة الثانية مثلاً لو انهم لاحتيار فرص ما، كما هو الحال في هد المقصطف، والذي يدرس الادعاء بأن خصخصة المياه تؤدي إلى ارتفاع الأسعار و مياه أقل، حيث قام سال وباركر (2000) Saal and Parker بدراسة تأثير خصخصة ووضع قواعد لاستخدام المياه في إنجلترا وويلز وغطت الدراسة 5 سنوات قبل الخصخصة و 10 سنوات بعدها وخلصت هذه النتائج إلى أن الخصخصة أدت إلى زيادة في أسعار المياه وأظهرت تبايناً طفيفاً في الكفاءة مقارنة بالقطاع العام وقد أيدت دراسات أخرى هذه النتائج، شيفا (2012) (p220) (2000) "Shiva"

وتم تصنيف المستوى الكلي لعمل هد الطالب على أنه ممكن بسبب ضعف تماسكه كمقال. واتسم بالربط لواهى منطقياً بين حجج جرى اختبارها بمعمل، والاعتماد بالمعزط على عدد قليل من المصادر

تقدير متقدم

هذا أظهر أداء الطلاب تقدماً دراسياً بشكل عام، وقدرة أكبر على طرح الأفكار التي جمعت معاً، بشكل متماسك، أكثر مما قدم به الطلاب الذين حصلوا على تقدير مقبول، مما يصعبهم في مسافة ما بين مستوى ممكن التركيب وبين مستوى الرشد، وفقاً لتصنيف SOLO كان اختبار الطالب ومناقشة الأدلة الملموسة موجزاً، أو كانت هناك المناقشة أكثر نعيماً للأدلة كما في المقتطعات التالية (حيث يحبر الطالب فرصة أن الحرية السياسية هي شرط أساسي لتحقيق الازدهار)

مثال آخر هو السولة الصغيرة، سماعورة، التي كانت قادرة على توليد الكثير من الثروة على الرغم من أنها لم يمت سوى دولة الحرب الواحد (Cohen, 2007) أيضاً، كانت

روسيا قادره على الالتحاق بالدول المتقدمة اقتصادياً دون أن تكون ديمقراطية (2012) وبالنسبة للجوده كانت المصادر غير المتحارّه ذات أعداد قليلة نسبياً

تقدير جيد جداً

أظهر أداء الطلاب المتميزين تماسكاً أكبر بشكل عام في مقالاتهم، مع وجود علاقة ملموسة بين الحوارات ذات الصلة، وبم التحقق من الفروض التي تم التوصل إليها، وعموماً كان هناك استخدام أفضل لهيكل المقالات، بما في ذلك المقدمة، وتنسيق الفقرات، والنتائج، وقد تم توصيفها على أنها تتسم بالرشد وفقاً لتصنيف "SOLO" كما أظهرت مقالات متميز، طرأ أكثر منهجية. لاختبار مقترحات وتقييم الأدلة ويلاحظ أن بعض الأدلة التي تنسها الطلاب ما زالت عامة جداً أو ناسية جداً على أن المصادر التي تم الاعتماد عليها كان مستواها عالياً

تقدير ممتاز

في هذا التقييم أظهر أداء الطلاب درجة عالية من التميز ووجود علاقة واضحة بين بينه العمل سواء في النماش، أو المناظرة، أو الفروض التي تم احبارها، والامساجات التي تم التوصل إليها وحقق العمل الإجمالي مستوى طيباً، مع تكام سلس، نسبياً، بين بينه المقدمة والنتائج تم تقييم الأدلة بشكل منهجي، وتم اختبار الفروض على مستوى قصير من العمق، كما في المقنطط أدناه

تشير الأدلة التي تم تقييمها إلى وجود مزايا وعيوب للإدارة الخاصة بالمياه ففي بعض الحالات، كما في هاميلتون، فشلت الشركات الخاصة في تحقيق الإدارة الفعالة التي أدت إلى العديد من السلوكيات العربية على المجتمع، بينما نجحت شركات أخرى مثل "Thames" في إنجلترا في دوره تتسم بالكفاءة والفعالية وهكذا يبدو أن خصخصة المياه [كذا] هي قضية ينظر في تجاربها كل على حدة ومع وجود النواحي الصحيحة ومشاركة لحكومته. يمكن للقطاع الخاص إدارة المياه بكفاءة (Student HD22011)

لقد تم تأييد تجربة "فيل" وعلاماته، بواسطة تحليل ساره لنصوص كتابات الطلاب

وعلى مدى السنوات الثلاث التالية لتعميد خطة التقييم الجديدة، وجدت باستمرار أن الطلاب ليسوا يبعوا مجرد النجاح، يمكن أن يصلوا إلى معيار الاختبار الأولي بمعنى تقييم واحد على الأقل من فصوص مؤلف ما. خلال اجمالي مناقشه لمقال أما الطلاب الحاصلون على درجات أعلى فقد قاموا بتقييم لفصوص بطرق أكثر منهجية وعلى مستوى أكثر عمقا ومهما يكن من أمر فإن قدرة الطلاب على الارتفاع بمسوى الممارات من حيث التسلسل المنطقي، ولباء المحكم للمقالات ككل، لم يطرأ عليه حديد، وإن أبدى الطلاب ذوقا وتقديرًا لأعلى على الدوام تحسنا في هذا المصام

والآن إلى المناقشة

سنستج من سبق أن طريقة "فيل" الجديدة لكتابة المقالات وأبحاثها، كانت فعالة في تنمية مهارات التقييم النقدي لدى الطلاب لأنها أدخلت في كتابة مقالاتهم، حواراً حول مواقف متعددة لموضوع ما، وليس حصر جابة الطلاب على سؤال معلق في صبح وخطأ كما ساعد هذا النهج لجديد الطلاب، على تنمية أسلوب بحثي لمشاركة التعددية في المواقف الجدلية المتباينة، وحجبة كل طرف فيها ضمن البرنامج البحثي بدلاً من الإقتصار على وضع خطة المقال. كما تقدم برنامج البحث خطة لمساعدة الطلاب في تنمية الصيرة على العمل الفكري المستمر وقد أظهرت الدراسات قيمة دمج البحث و المهارات البحثية في المقررات الجامعية (Wass, Hariand, and Mercer 2011, Will son 2012) وكذلك المرید من المهارات الأساسية مثل انقراءة النقدية (Clarsen 2009, Hammer and Green 2011, Wilson, Devereaux, Machen-Horank, and Trimmingham-Jack 2004)

كان دعم "فيل" لطلانه بهذه الطريقة أمراً مهماً بسبب التصورات المسبقة التي عايشوها، والتي يمكن أن تكون أدت بهم لمواصلة أنشطة استكمال تكليفات كتابه المقال، وهذا النهج قد يكون أثر بالعلب على مهارات التقييم النقدي لديهم ولذلك فإن غالبية الطلاب الذين تمت مقاستهم قد فسروا مهمة كتابة مقال، على أنها توصيح لما تعلموه، أو أنه عبارة عن بنبوة حجج مدعومة بأدلة منطقية بينما فهم البعض المهمة

على أنها الحاجة إلى التوازن والحياد والمشاركة في وجهات النظر، مع مجموعات أخرى. في حين أن الأنشطة التعليمية كما وصفها الأغلبية كانت تركز على تعزيز الأسس الرئيسية لمقال، وعلى النقاط، الكلمات المفتاحية وانماهم أبحاثهم على أساسها وعلى الرغم من أن عدد الطلاب المشاركين، كان قليلا جدا، ولا يسمح بالحكم بتعميم هذه النتائج، إلا أن هال العديد من الدراسات قد وجدت أن الطلاب لديهم تصورات [مستقلة] متشابهة وأن هناك ثمة ارتباط مؤكد بين هذه التصورات وبين أدائهم. (McCune 2004 Prosser and Webb 1994)

ولقد اعتقد "فيل" بأن التحسن في أداء الطلاب، كان ملحوظا بشدة بين الطلاب الحاصلين على معدلات متوسطة، بالإضافة إلى ولتت الذين حققوا معدلات مرتفعة على مستوى الانجاز وعلى مستوى المعدل المعتمد وأظهر تقييم "سارة" لعملية التقييم الجديد أنه كان فعالا في تطوير مهارات التفكير النقدي، التي استهدفتها فيل، ومع ذلك لا يبدو أنه يحسن قدرة الطلاب على نسج وتلخيص نتائج أبحاثهم، ولا يستطيع إلا الطلاب المتفوقون، أصحاب التقديرات العالية، أن يدسجوا أعمالهم في كل متماسك ومقنع، وليس هذا، بأي حال من الأحوال نقليلا مما تم تحقيقه، وإنما مطلق من ذلك لاثير: مستوى إصدي من العمق، ومدى أسرع من المهارات، وفكر أوسع أفقا وكلها مقومات صورية في كتابة مقال مقنع، وقد يكون ضعف الطلاب في تجميع أعمالهم، ناتج جريئا عن افتقاد واحد من نقاط، القوة في النهج المستخدم

إن تدي مهمة كتابة مقال، من جانب الطلاب، كجزء من سلسلة أنشطة تقييمية، قد يكون ناتجا عن ضيق الوقت المتاح للقراء الواسعة ضمن مقرراتهم جريئا أو كلها، وربما أيضا بسبب عدم استكمال التلميحات والتقييمات برؤيه ناقية فهذه كلها قد تكون عوامل أو مسببات لذلك. وهناك أمر آخر - يمكن أن يكون سببا - يتمثل في نقص أدلة الأبحاث والمقالات المعتمدة والمجاعة، إضافة إلى المشلل المنص في عرض أعمال الطلاب ضمن نقاشات أوسع تتعلق بموضوعاتهم، كما يرى ديتريخ وجيمسون (Deitering and Jameson 2008). أن الطلبة يحتاجون إلى توسيع نطاق قراءاتهم حول أي موضوع، للتأقلم مع النقاشات التي تدور حوله في الانتاج المعكري، إن معظم الطلبة المبحوثين

لدي "فيل" كان أغلبهم من المبتدئين، لذا قد يكون التفسير الآخر ببساطة أن بعضهم لم يفهم المهمة بشكل كامل (Biggs 2003)، أو لم يتمكنوا من إكمالها وعلى أي حال فإن هناك حاجة إلى مزيد من العمل، للدراسة بتفصيل أكثر لتحارب الطلاب في القراءة النقدية والبحث، كجزء من كتابة المقالات

لقد تم مساعدة الطلاب والمصححين، على حد سواء، من خلال زيادة وضوح ودقة توقعات المعلمين لأدائهم لأنها ترتبط بالتقييم النقدي، كما تعكسه معايير التقييم الجديدة ونوصيفاتها وهذا يؤكد أهمية رسم مفاهيم وأصحة، وتحديد واضح لأشكال التعلم لمروعية كجزء من ممارسة التعليم والتقييم. كما قد تكون التصنيفات التعليمية مثل SOLO (Biggs's (2003) and Bloom's (Krathwohl 2002) أدوات مفيدة لمساعدة المدرسين الأكاديميين على وضع تصور وصياغة كل من التمهيد المطلوب لتحقيق نتائج التعلم الأساسية، وكذلك المستويات المستهدفة للأداء العام لكل مرحلة

الخاتمة

إن المقالات شكل من أشكال الكتابة المتقدمة دائمة التطور مع مرور الزمن، وبطرق لهذه المكانة، فعليا ما يكون. لمقال هو حبرنا الأول، لتقييم أولئك الذين يعملون في العلوم الإنسانية والاجتماعية ومع ذلك، فقد أوجت تجربتنا بالحاجة إلى فحص افتراضاتنا بشكل حاسم، فيما يتصل بكتابة المقالات وتسمية مهارات التقييم النقدي لدى الطلاب، ولقد اكتشفنا أن تعليم الطلاب استخدام نموذج يبنى فيه المقال حول قضية جدلية يمثل، على وجه الخصوص، عائقا أمام ممارسة التفكير النقدي والمشاركة في المناقشات داخل المقررات وعلى النقيض من ذلك، فإن إعادة صياغة كتابة المقالات كإسهام في النقاش، وتعليم الطلاب المهارات اللازمة لوصيغ الحجج، واختبار، وتقييم، المقترحات، قاد المبتدئين إلى ممارسة التفكير النقدي الأساس كما أسهم في تقديم أنشطة وأساليب دقيقة موجهة لتسمية هذه المهارات، كما أسهم في نجاح مخطط التقييم.

المصادر

- Andrews, R. 2003. "The End of the Essay?" *Teaching in Higher Education* 8 (1): 117-128.
- Biggs, J. 2003. *Teaching for Quality Learning at University* (second edition). Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Clarsen, G. 2009. "Challenges of the Large Survey Subject: Teaching and Learning How to Read History." Paper read at The Student Experience: Proceedings of the 32nd HERDSA Annual Conference, July 6-9, 2009, at Darwin.
- Davies, M. 2006. "An 'Infusion' Approach to Critical Thinking: Moore on the Critical Thinking Debate." *Higher Education Research and Development* 25 (2): 179-193.
- Davies, M. 2011. "Introduction to the Special Issue on Critical Thinking in Higher Education." *Higher Education Research and Development* 30 (3): 255-260.
- Davies, M. 2013. "Critical Thinking and the Disciplines Reconsidered." *Higher Education Research and Development* 32 (4): 529-544.
- Deitering, A.-M. and Jameson, S. 2008. "Step by Step through the Scholarly Conversation: A Collaborative Library/Writing Faculty Project to Embed Information Literacy and Promote Critical Thinking in First Year Composition at Oregon State University." *College and Undergraduate Libraries* 15 (1): 57-79.
- Hemmer, S., and Green, W. 2011. "Critical Thinking in a First Year Management Unit: The Relationship between Disciplinary Learning, Academic Literacy and Learning Progression." *Higher Education Research and Development* 30 (3): 303-315.
- Hounsell, D. 1997. "Contrasting Conceptions of Essay-Writing." In *The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education*, edited by D. Hounsell and Noel Entwistle. F. Marlon. Edinburgh: Scottish Academic Press. 106-125.
- Krathwohl, D. R. 2002. "A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview." *Theory into Practice* 41 (4): 212-218.
- Lincoln, Y. S. and Guba, E. G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- McCune, V. 2004. "Development of First-Year Students' Conceptions of Essay Writing." *Higher Education* 47: 257-282.
- Moore, T. 2004. "The Critical Thinking Debate: How General Are General Thinking Skills?" *Higher Education Research and Development* 23 (1): 3-18.
- Moore, T. 2011. "Critical Thinking and Disciplinary Thinking: A Continuing Debate." *Higher Education Research and Development* 30 (3): 261-274.
- Mummary, J., and Morton-Allen, E. 2009. "The Development of Critical Thinkers: Do Our Efforts Coincide with Students' Beliefs?" In *The Student Experience*.

- Proceedings of the 32nd Higher Education Research and Development Society of Australasia Annual Conference Darwin. 306-313.
- Norton, L. S. 1990 "Essay-Writing: What Really Counts." *Higher Education* 20: 411-442
- Prosser, M., and Webb, C. 1994 "Relating the Process of Undergraduate Essay Writing to the Finished Product." *Studies in Higher Education* 19 (2): 125-138.
- Race, P. 2009 "Designing Assessment to Improve Physical Sciences Learning." In *A Physical Sciences Practical Guide*. Hull: Higher Education Academy
- Schwandt, P. 1994 "Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry." In *Handbook of Qualitative Research*, edited by N. Denzin and Y. Lincoln. Thousand Oaks, CA: Sage
- Stake, R. E. 2004 *Standards-Based and Responsive Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vardi, I. 2000 "What Lecturers Want: An Investigation of Lecturer's Expectations in First Year Essay Writing Tasks." In *First Year Experience Conference*. Eds Brisbane, Q.L.D. December 18, 2012. http://www.fyhe.com.au/past_papers/papers/VardiPaper.doc
- Wass, R., Harland, T., and Mercer, A. 2011 "Scaffolding Critical Thinking in the Zone of Proximal Development." *Higher Education Research and Development* 30 (3): 317-328
- Willison, J. W. 2012. "When Academics Integrate Research Skill Development in the Curriculum." *Higher Education Research and Development* 31 (6): 905-919.
- Wilson, K., Devereaux, L., Machen-Horarik, M., and Trimmingham-Jack, C. 2004 "Reading Readings: How Students Learn to (Dis)Engage with Critical Reading." Paper read at *Transforming Knowledge into Wisdom: Holistic Approaches to Teaching and Learning*. Proceedings of the 2004 Annual Conference of the Higher Education Research and Development Society of Australasia, at Min. Sarawak.

الفصل السادس عشر

وضعية الانتقادية في مرحلة الدكتوراه: مدخل إبداعي

إيفا م. برودين

Eva M. Brodin

"نعم، إننا مقبلون هنا على إعادة تشكيلك". كانت هذه هي العبارة، التي قالها أحد المشرفين، لواحد من طلابه في بداية مشواره الدرامي، للحصول على درجة الدكتوراه. ويبدو أن هذا هو ما يفعله في هذه المرحلة الدراسية، إنهم يجعلون (يصنعون) منا باحثين وأقصد بذلك أنهم يجعلوننا نمكر بطريقة أخرى. ويمكث القول إنهم نجحوا في ذلك معي باستخدام التفكير النقدي إن الذي يعني أن تعرفه أن عليك أن تكون باقياً لكل شيء - مرة أخرى - لكل شيء تفروءه ويبدو لي أن هذه هي نقطة البداية في كل فاعات البحث (جسبات السيمس) حيث يكون على الطالب أن يناقش لنصوص ويتأملها ويعمل عليها (عن مقابلة لطالب دكتوراه في التربية اسمه بل).

إن المطالبة بالتنمية الحثيثة للمكر المتعمق، في دراسة الدكتوراه، تلقي اهتماماً جدياً، ما دام طلابها يمثلون ريادة (قادة المستقبل) في المجال الأكاديمي والاجتماعي. وساء على ذلك فإنهم في حاجة إلى الإعداد الجيد للتواؤم مع التعغيرات السريعة في المجال الأكاديمي، وعلى نطاق المجتمع بأكمله، بشكل مندرس ومتأن وتدرجي، وبطريقة أكثر عمقاً ومسؤولية، وسذهب مثل هذا الاهتمام إلى ما هو أبعد من الفهم التقليدي للتنمكير النافذ من منظور النقد الاستدلالي أو المنطقي، به يتضمن أيضاً المراجعة النافذة للذات والسلوك الفني عموماً (Barnett 1997)

واستناداً إلى العديد من الدارسين الذين يرجعون وجود علاقة وثيقة بين التفكير النقدي والتفكير الإبداعي (Baer and Kaufman 2006) فبني أطرح، في هذا الفصل، رؤية مؤداه أن الانتمادية من بين هذه الأنواع جميعاً تشتمل على قدر كبير من الإبداع وبين والزور (11، 1994) Walters أن صاحب التفكير النقدي، يدرك متى يكون استخدام القواعد الصارمة لشكل المبدع لتوثيق والتدليل ولاسنكشف الإمكانيات الحديثة والإجراءات التجديدية المبتكرة والحديثة، ومعالجة القضايا الحساسة وللسوء الحظ فإنه يبدو أن هناك كثيراً من العقبات، التي تواجه طلاب الدكتوراه في مسار مساندتهم للترقي بمستوى الشخصية الناقدة التي تجمع بين القوة والإبداع إلى مرحلة الدكتوراه معابشه للعامين والأفعال، والمواقف، والأدوات، والحرف، والقواعد، والأدوار، والعلاقات، (Lee and Bound 2009) وهذه جميعها لها تأثير محوري على النمو الدراسي والشخصي لطلاب من جانب، ومن جانب آخر فإن التكاليف النظامية، والمؤثرين المتابعين، والباحثين المساعدين، ومصالح الممولين، والجداول الزمنية المحددة، يمكن أن تكون عوامل محصرة لتسمية النقدي الإبداعي لدى طالب لدكتوراه، من جانب آخر وفي مقابل هذه الخلفية، فإننا سقوم بمناقشة المقومات التعليمية للوصول بطلاب الدكتوراه إلى مستوى الدارسين الناقدين والمبدعين، عند الحديث عن إطار نظري مكون من توليفة مبنية على تصور بارييت (1997) Barnett عن الانتمادية في التعليم العالي، إضافة إلى فلسفة أرنست (1958) Arendt السياسية عن إنسانية الإنسان، والتصور الذي نعرضه هنا، يعكس موحراً لتجارب الشخصية في إجراء البحوث، ومتابعة العمل الجاري في دراسة الدكتوراه، خلال جمع من الكليات وسستخدم داخل الفصل أمثلة توضيحية من مقالاتي التي أجريتها في إحدى دراساتي، حول طلاب لدكتوراه في أربعة مجالات (الأداء الموسيقي - العمل التريوي - الطب البشري - الفلسفة النظرية) في أربع جامعات سويدية مما جرى عرضه بالمفصيل في موقع خر (Brodin, 2014)

لماذا يسرغ الإبداع من خلال التفكير النقدي

على الرغم من الكثرة المعروفة في الإنتاج الفكري، حول التفكير النقدي والتفكير الإبداعي، فإنه من البادر أن نجد لهما يعرّفاً وصيغاً عند الأكاديميين في الواقع العملي، ومع ذلك فقد وجد مور (2013) Moore من خلال مقابلاته لأكاديميين، أن مهمة التفكير النقدي جاءت على أنه اصدر الأحكام والتفحص، والأصالة الغصة، والقراءات الحساسة (اللامحة)، والرشد، والاستغراق الإيجابي في المعرفة، وكذلك التأمل الذاتي أما بالنسبة للإبداع فقد توهم (جاكسون) إلى أن الأكاديميين بصفة عامة يفهمونه من منظور الأصالة والخيال، ومواجهة المشكلات ومن جانب آخر فإن نتائج بحوث الإبداع يطر إليها على أنها لا تنطوي فقط على الأصالة وإنما يضاف إليها الصلة الوثيقة بحاجة المجتمع (Bennich-björkman 1997)

ومع أن هذه الدراسات، لها قيمتها، في فهم معنى التفكير النقدي والتفكير الإبداعي لدى المدرسين، إلا أنها لا تعالج العلاقة التحيوية بين هذه الطوهر دراسياً وبين لما بروكفيلد (1997) Brookfield أن أصحاب التفكير النقدي، على دراية بالأفعال الشائنة عن العادات والقيم والمعتقدات والقوانين الأخلاقية، في دائرة تخصصهم، ومن ثم يقومون بإعادة النظر فيها وإعادة تمثيلها، ليحرروا أنفسهم من الطرق غير المتناغمة في الحياة. وهناك انطباع يقدمه لنا بارت (1997) Barnett، يرى أن الانتقادية في أصلها العميق تنطوي على عمية (تحرر) شخصية واجتماعية، يترك الفرد خلالها أن العالم يمكن أن يكون عالماً مختلفاً عما هو عليه

"إن الدامل والتفكير النقدي يحتويان على لحظات، يتم فيها بروج بدائل من عمل الخيال" (المصدر السابق p 6) ومن المؤكد أن المثالي أو المقاربات الحرة والمبدعة من هذا النوع مطلوبة لأصحاب التفكير النقدي، من أجل تحاشي التسلط العلمي، ولتجهيز لميلاد معاد، أو أطر معرفية جديدة (Kuhn (1962). كما أن هذه المقاربات تعد أيضاً ضرورية جداً من المنظور التراكمي الأوسع، لتوصل بطلاب الدكتوراه إلى دراسيين لا يكتفون بالمهارة في اكتشاف الحدود بين أنواع المعرفة (أو قراءة خريطة المعرفة) "بل يمكنهم دمج الأفكار، وربط الفكر بالفعل، واستلهم الأفكار أو الرؤى، مع نظرة ناقية نحو المستقبل (Boyer 1990 77)

وبالنظر إلى العلاقة التكاملية بين التفكير النقدي والتفكير الإبداعي، فإنه يكون من

الصعب، في كثير من الأحيان، التمييز بين الظاهرتين في الإنتاج الفكري وعلى سبيل المثال فإن التمتع الذهني والحكمة مظهران لسمة المجودة بين الفكر الإبداعي والاستدلال العقلي في البحث المعاشي (Fusco 2006) وكذلك فإن مفهوم الأصالة والتفرد كثيرا ما يكونان قائما مشتركا، بين كل من التفكير النقدي والتفكير الإبداعي، في دراسة الدكتوراه (Brodin 2014) والأمر يصل إلى أبعد من هذا حيث اقترح حديثا المصطلح المزجي *الإبداع النقدي* كمفهوم مهني في البحوث الجارية لتنمية الممارسات في التوجهات، المتحررة أو الطليقة رجع

(McCormack and Titchen 2006 Ragsdell 1998, 2001, Titchen and McCormack 2010)

وقد استخدم هذا المفهوم أيضا لوصف عمليات التحويل، التعليمي لطلاب الدكتوراه إلى دراسيين ذوي مسؤولية، يستطيعون التعبير عن إبداعاتهم النقدية في المعرفة والسلوك والتحديث (Brodin and Frick 2011)

وتعتبر بايلي (Bailin 1993) أنه لما كان التفكير النقدي والتفكير الإبداعي يتناول وجهين لعملة واحدة، فإن الفصل بين هذين النهجين في التفكير يعد مصعبا في التطبيق وتطرح الكاتبة (بايلي) من ثم بدلا يتمثل في مفهوم يشمل الجميع ألا وهو، الفكر السليم وهذا المفهوم الأخير يتم غرسه من خلال تدريس التخصصات المقررة كمدارج لطرح الأمثلة والاستفسارات. إن كون الإنسان يفكر نقديا فإن ذلك يعني إكساب الطلاب القواعد المنظمة لتسميتهم معرفيا، في نطاق حل لمشكلات أو القضايا وطرق البحث، ومعيير تقييم الجودة وبالنسبة لكون الإنسان إبداعيا فإن ذلك يتضمن معاشته للطبيعة مفتوحة النهايت والديناميكية للمعرفة النظامية (المقررة) أيضا ومهما يكن الأمر، فإن التمييز النظري بين التفكير النقدي والتفكير الإبداعي أمر جدير بالاستمرار خلال دراسة الدكتوراه نظرا لضرورة تهيئة الطالب اجتماعيا لتفانيد الدراسة النظامية (Golde 2010, werdman 2010) ومن ثم، فهو أمر له قيمته نظريا

وعند دراسي التي اعتمدت على مقابلة 14 طالب دكتوراه، من أربعة تخصصات،

فقد ربط الطلاب، في المقام الأول، بين التفكير النقدي وبين "الحصول على الدرجة الجامعية تبعاً للمواعيد المحددة" أما بالنسبة للتفكير الإبداعي فإنه أقرب ارتباطاً من التفكير البعدي "بالعقلية المفتوحة" إزاء استقبال الجديد من المعرفة (Brodi 2014) وقد تم الربط بين كلا النوعين من التفكير البعدي والإبداعي بالاعتراف الأكاديمي ويرجم ذلك بأن على الطالب أن يكتب رسائله في شكل قابض للتشويق وعليه أن يظهر ذلك في توقيع العملي باستقلاله الذاتي أو التعبير عن شخصيته المتفردة.

وعلى الرغم مما سبق من رؤيتهم (أي لطلاب) مفاهيم التفكير النقدي والإبداعي في المسار التعليمي للدكتوراه، فإن إلمامهم باليدوية للتفكير السليم كما هو الموضوع لدينا لا تلقى تشجيعاً في بداياتهم البحثية وهذه الحقيقة هي التي أدت بنا إلى البدء في بحثنا الحالي. وهكذا فإننا نحاج إلى طرح الأسئلة التالية ما نوع العروض التي ينبغي معالجتها في مرحلة الدكتوراه؟

ما نوعية البحوث التي ينبغي طلاب الدكتوراه من خلالها ترحيب أو تشجيعاً ليطلقوا المعيار لحياتهم؟

إن هذه الأسئلة يجدها القارئ في شأيا عرضياً لمفومات البيئة لمهنة للانتقادية

الإطار العام للمفومات التربوية للانتقادية

تصور الانتقادية criticality

يرى بارس (Barnett 1937) أن العرض من التفكير البعدي، يمكن إجماله في ثلاثة أشكال من الانتقادية، إذا اجتمعت معاً فإنها تكون الإنسان الكامل، المصاح نقدياً أولها لمطلق البعدي إزاء المحتوى المعرفي المقرر وثانها المائل البعدي للذات (إزاء الذات) وثالثها السلوك البعدي إزاء الحرج وتمثل المشكلة في التنظيم العالي. وفق لما يراه "باريت" في أن طلاب التعليم العالي يتدربون تدريجياً في المنطق (الاستدلال) البعدي، في حين أن النوعين الآخرين الموجهين نحو الذات، ونحو الحارج، لا يأخذان حقيهما من الاهتمام ويستفيع ذلك، أن الطلاب يتعلمون كيف يردون في المعرفة الرسمية [المقررة] ممارسه للتدريس بدرجة أكبر مما يحدث مع النوعين الآخرين ومن المهم بالنسبة لهذا الفصل أن

صنع في الحسبان، أن الوسيط الأكاديمي هو العالم الفعلي (الحالي) لمعظم طلاب الدكتوراه، حيث أنهم - هما - يفكرون، ويتصرفون، ويتحدثون ويأكلون، ويصحبون، ويبتكون حتى إنهم، في بعض الأحيان يعيشون عليهم ثائمين بين زملائهم، أو أعضاء مجتمعهم الجامعي، خلال سنوات الدراسة وتعد البيئة "الأكاديمية" هي، أيضا، المكان الذي ينبغي معظم الطلاب من خلالها أنفسهم بحيث يصبح كل منهم دانا دراسية. وهكذا قرن تأمل الذات نقديا وكذلك التصرف (المعل) الباقدي دراسة الدكتوراه يحتاج إلى أن يكون موجها بالفنر الممكن نحو عالم "الأكاديمية" (بكل القضايا لمعرفة التي يحتملها ذلك التعبير) باعتبارها في النهاية موجبة إلى المجمع ككل ومالم يجبر طالب الدكتوراه، على تأمل ذاته الدراسية، والسياق الأكاديمي، الذي دُفع لحياته فيه، فربما لا نتوقع منه، أن يكون مؤهلا، لتأمل الذات نقديا، ولا أن يروا السلوك النقدي في أي سياق آخر (بيئة أخرى)

ويذهب "باريت" إلى أبعد من هذا إنه يرغم أن الطلاب في التعليم العالي فلما يصلون إلى المستويات العليا من الانتقادية وهذه الانتقادية التي من المفترض أن يبدووا بها التساؤل أو (الزلزلة) للوالب المسندة بأنفسهم من خلال مسحة تحول نقدي يتصغر التعبير الجسري الاجتماعي والشخصي للفرد وهذا نجد أن الواقع يخالف ذلك، فالانتقادية مكبلة داخل عملية آلية وبراجماتية، لا تملو على طموحات تتحدى المشهد العام في واقعه، وهكذا فإن التفكير النقدي يعمل معتمدا على دعم المادج الفكرية الموجودة. أما التأمل النقدي للذات فيعصر في عملية تثبيت الذات في الوضع القائم، ومن ثم يصبح التصرف النقدي نوعا من حل المشكلات، حيث تتعامل الأفعال ضمن عالم مضمون الثبات.

وعلى الرغم من مرور عقدين من الزمان على طرح (باريت) لمقولته الباقدة لحاله التعليم العالي، لم يأتني لا أتردد في القول، إن الصورة التي عرضها لم تتغير كثير على أرض الواقع على الأقل بالنسبة لدراسة الدكتوراه. فما تزال الانتقادية المسندة، محكومة بالاستدلال النقدي (الصورى)، ولما يصل التفكير النقدي إلى دروته في المنعنى النقدي في أي من مجالات الانتقادية ولعلك تعجب لماذا؟ من المؤكد أن الأمر كما عرضه عليها

"باريت" فإن الظروف يمكن تمصيرها بحقيقة أن الجامعات تقدم ما يطلبه المجتمع أناس نشطين يعملون في تمديد الأحداث الآلية والبرامجانية ومهما يكن من أمر فإن هناك طريقه أخرى لشرح هذا المناخ وذلك من خلال القاء نظرة عن قرب على المقومات أو الشروط السيمية للوصول إلى المستوى التعليمي الأكفأ لمسار الدكتوراه.

المقومات التعليمية من خلال (عدسة حيا أريدت)

لقد قامت حيا أريدت (Hanna Arendt) (1958) برصد أعلى الأنشطة الاجتماعية الأولية للكائن البشري من منظور ثلاثه أنشطة الشغل labor والعمل work والقرار السياسي، والتي سيتم تناولها، بتفصيل أكثر، خلال الفصل الحالي وقد استلقت الكاتبة من فرض أن الأنشطة لثلاثه المذكورة كلها مقومات ضرورية لوجود الإنسان المنحصر وتسلط المؤلفة الصوء، على المكانة العالية للشغل، في المجتمعات الحديثة والمعاصرة وهو الأمر الذي يؤدي إلى أن يكون الكائن البشري حاصباً لآليته الخاصة

وكما سمرى فإن هذا المناخ يعد في كثير من الحالات، معبراً أيضاً عن الوضع الخاص بطلاب الدكتوراه وهكذا فإن دراسات الدكتوراه تفهم بشكل أساس في هذه الحالة على أنها أنشطة اجتماعية لتتعلم تصنيف على أنها شغل، وعمل، وسلوك (قرار) سيامي وبالنظر إلى الهدف من هذا الفصل فإن المعاني الأصلية لهذه المفاهيم من منظور (أريدت) سيتم تناولها بشكل أكثر تفصيلاً، ومن خلال علاقتها بالسياق الأكاديمي تحديداً وهكذا فإنني سأوضح الكيمية التي يمكن فهم بها الشغل، والعمل، والسلوك السياسي أكاديمياً، ثم كيف سيجسد هذه الأنشطة، أو لا تتجسد، في دراسة الدكتوراه ويشتمل مثل هذا الإطار العاكس للسياق بالضرورة، على أساس راسخ من المفاهيم ذات العلاقة بالانتقادية باعتبار أن الروح النقدية والإبداعية، تحتل مكان الصب من الدراسة والبحث

وتعني النقطة العارفة من أن أنشطة الشغل، والعمل، والسلوك السيميائي تكشف عن تنوع أو اختلاف في مقومات التمكيز الإبداعي، مما قد يؤثر بدوره على الانطباع الخاص بما يمثلته الحجم المنهجي للانتقادية

الانتقادية، أثناء الشغل. مقارنة استفسارية

مد سنتين مصنفاً، قدم بحث مشهور في تخصصه، بإصدار كتاب عن موسيقار أقوم أنا، أيضاً، بالبحث حوله، وجاء في بحثه هذا أن هذا الموسيقار درس في مدينة ما بين سنة كذا إلى سنة كذا ووقع لدي أن هذه المعلومة جديدة تماماً علي! دلت أن ما عدي من معلومات أن هذا الأمر كان بين سنتين آخرين فقامت بالكتابة إلى الباحث المذكور أين مصدرك؟ إنها معلومة جديدة على تماماً ثم جاءت الإجابة إن هذا الخطأ وقعت فيه أثناء الكتابة أمقول هذا؟ هل يمكن للرجس أن يكتب شيئاً خطأ؟ إذ لم يحظر بيالي أبداً أن يخطئ هذا الباحث الكبير، وبالصن كاتب هذه الواقعة حجر الراوية في أن تكون بديلاً ولو بقدر بسيط (طالب دكتوراه في الأداء الموسيقي)

وبعبارة لمفهوم أريدت (1958) فإنه لا نعرف للشغل بديلة ولا نهاية، وإنما يتكون من عملية لا نهائية من الكدح الضروري للحياة ولعل هذا هو السبب في أن البشر، يعيدون إنتاج أنفسهم للجيل القادم وليكن، حتى من خلال العمل من الملل ومن ثم فإن نتائج الشغل سريعاً ما تسوغب وتستهلك، ولا يتبقى شيء يهض بالدهش بشكل ملموس ولهذا السبب فإن قيمة انشغل لا تبدى في المنتجات، وإنما في مجرد الكميات الإنتاجية ولما كان الشغل هذا نشاطاً إنتاجياً، فإنه من المستبعد أن يصيف ملامح جديدة وذلك على الرغم من أنه يمثل أمساً لا غنى عنه لوجود المستويين الأعلى لكل من التفكير النقدي والتفكير الإبداعي. ذلك أنه من غير الملائم أن نقيم فقرة من النقد أو الإبداع في سياق دراسي بدون الاستخدام السليم لمصدر وبالمسبة لدراسة اندكتوراه فإن أنشطة الشغل يمكن أن يكون لها تأثير عميق على لتجارب البارزة للطلاب في تفكيرهم النقدي المصاحب للدراسة كما هو واضح فيما سبق

ويكمن انشغل، أيضاً، في عدد من الأنشطة، مثل تجميع البيانات والكتابة، وهي التي تسهم أيضاً في، عادة الإنتاج الأكاديمي، ومما يجعل أنشطته العمل مسألة محسومة الأهمية، هو وجودها في مقارنة التساؤل إذ من الواضح أن مقارنة التساؤل تشيع بين طلاب الدكتوراه، لأنها توجه بصفة عامة لنظريات وطرق البحث، والنتائج التي يتم الوصول إليها سواء في عملهم أو عمل الآخرين، إذ ينبغي أن تفهم النظريات وطرق البحث

وتمستخدم بدقة، كما أن السانج ينبغي أن تبني على أساس متين.

من جهة أخرى ليست بالبعيدة، فبعد بقراءة بعض المقالات ومن ثم استطعت أن أعد مرجعه بسمي لهذه المقالات، وفي هذه المرحلة لم يكن هناك جدل كثير حول لطريقة التي ستخدمها، ما دمت قد حاولت أن أكون أكثر صراحة ثم سألت نفسي كيف سيتمكنهم أن يسيروا، أن هذه هي الطريقة التي ينبغي اتباعها (طالب دكتوراه في الطب البشري).

ومن المؤكد أن طلاب الدكتوراه يحتاجون إلى التردد بقدر كاف من مهارات البحث والفهم، داخل المجال الذي يجرّون بحوثهم فيه، وإلا فإنهم لن يستطيعوا المشاركة النقدية في أي حوار درامي. إن هذا الجانب من الشغل، ليس موضع خلاف، إنما تنشأ المشكلة عندما لا تلقي منك الإبداع عند الباحث تشجيعا وتترتب على ذلك أن يصبح الطالب محكوما بالقواعد المنظمة للشغل. وساء على ذلك يبقى محروما من لمخاطب الإبداعية إذ يسون مجال للإبداع فإنه لن يجد الفرصة لطرح الأسئلة

إن طالب الدكتوراه عليه، كأساس فرد، أن يقوم بالبدء بالاطلاع التوسّع حول موضوعه، وعندما يعي الدور على إجراء التجارب، فإنه يفرض أن يكون أدت كل ما هو مطلوب وفي هذه المرحلة لا أحس بأي مبدع، لأن ما قمّت به هو مجرد تنفيذ ما تم التخطيط له على الجانب الآخر فإني أحس بأن ينسني الجامعة مبدعة، وأن مشرفي أيضا شخص مبدع. لقد تحدثنا مرات ومرات حول تساؤلات البحث وكيف نقوم بواجبنا وعن أفكار متعلقة بذلك، لكنني لم أشعر بأي شخص لدي يفتح (يطرح - يقدح) الأفكار (طالب دكتوراه في الطب البشري - الأمراض العقلية).

إن المشرفين، الذين، يوجهون طلابهم بصراهم، يعدون واحدا من أشد العوامل الحاسمة في حصر الطالب، أو تقريره، أو تحويله إلى مجرد شحيل وفي بعض الحالات يخضع توجيهه لمشرف لجدول زمني محدود (مثل لا وقت لدينا للوقوع في أخطاء) أو للجهة المناحة (ليس هناك مجال لأفكار أصافية أو أفكار أكثر) إن توجه المشرف يحد بدوره في التعيينات، أو الآراء الشخصية حول طبيعة التعلم. ومع كل هذا فإن بعض

الذين يقعون تحت إشراف صابرم تبقى لديهم القدرة على أن يجدوا مخرجاً للإبداع والخروج من دائرة العمل الآلية.

منذ حوالي العام بدأت في قراءة كتب كثيرة خارج دائرة الفلسفة وجل هذه الكتب في العلوم الاجتماعية أو التاريخ وعندما قُبلت في مرحلة الدكتوراه كنت أُمِيه بشخص يصطليح، ظاناً أن كل شيء ميمضي على ما يرام وقد قمت بكل ما أمروني به وبعد ذلك ما عليّ إلا أن أنشر وقد انتهى الأمر - ثم لم يكن الأمر كما تصورت، لقد أدركت أنني أمام حالة شديدة من الملل المهلك، وأني لن أتصور ولما أدركت هذا المعنى جاءت القراءة التي واصلتها لتجعلني أكثر ابداعاً (طالب في الطريبات الفلسفية)

الانتقادية هي العمل: مقارنة معبرة

شعاري الذي أطلقه على العمل في الدكتوراه، وكأنه ملصق على لحاقي، عندما يعالني الناس، إلى أي مرحلة وصلت الآن درستك للدكتوراه؟ أجيب أنني قطعت شوطاً طويلاً، وأني مشغول الآن بوصف المخطط وأن تصوري لها ولهذا المخطط بدأ يأخذان وصعهما ولقد كبر الحجم ولكن على أن أربط حلقاتها بعضها ببعض. وأنا مهمك الآن في إخراج ذلك للوجود وأنظر إلى ذلك باعتباره ابداعاً (طالب دكتوراه نربية)

إن العمل في الدكتوراه وفق "أريدت" له بداية محددة، ونهاية محددة، كذلك وهو يعتمد بتوصيف المحترفين على المعرفة الكافية، والمهنية في الممارسة وفي الوقت الذي يعتبر الشغل fobor فيه محصوراً في ألبته، فإن إنتاجيته تعد الآن مجرد وسيلة لتصنيع منتجات دائمة غير متصورة، تعيش مستقلة عن مبدعها الأصليين متى اكتمل تكوينها.

بينما العمل work على العكس من ذلك يتسع لكثير من لمرص للتعدد والإبداع

وفي دراسة الدكتوراه يعيء الدور على عرض نتيجة العمل في البحث أو الرسالة المقدمة ليلال الدرجة وحسب رواية طالبي دكتوراه فإن اثنين من أنشتطهما العامة، كانا ذا علاقة بعملهما خلال إعداده أولاهما إجراء التحليل، وثانتهما كتابة النتائج التي تتضمن إضافة جديدة للمعرفة وهكذا فإن مقاربتهم النقدية التساؤلية ترتبط الآن بالمقاربة المعبرة expressive التي تحمل احتمالاً بأن تُسمع صوتهم الإبداعي والمتفرد

ووفقا لفهم طلاب الدكتوراه للإبداع، فإنه يتضمن كيفية ما، لجعلك مقبولا عند القراء. إنه قد يكون أمرا من قبيل، تقديم أفق جديد، أو ربط بين النظريات وطرق البحث ومع ذلك فإنه عندما يأتي الدور للتعبير عن الصوت الإبداعي والمتمرد، كي يكون مكتوباً، فإن كثير من الدراميين يشعرون بأن عليهم ألا يطلقوا لإبداعهم العنان، حتى لا يؤثر بالسلب على جودة عملهم. لقد علمتهم التجربة أن يُخصعوا صوتهم للأسلوب والشكل المساند للأعمال الفكرية. إن الرسالة ليست قطعة فنية أعني أن عليها بالأساس أن تتروم ببعض الطابع وربما كان من الأفضل أن نلتزم بمس الخير

إن من الطبيعي، أن يكون لك أسلوب الخاص في الكتابة وقد حاولت أن أحمل ذلك ولكن وجدني وكأنني محاصرٌ بين التعبير عن الأفكار، أكثر من تعبيرٍ عن أسلوب الكتابة الذي يتمتع بأهمية جوهرية ويرجع السبب في ذلك إلى أنني طالما فعلت ذلك (قللت من أهميه الأسلوب) فإن الرسالة ستصبح أشبه بالثرثرة البعيدة عن التعبير عن مسارات أفكارٍ إن وضعت ككاتب يجعلك تستخدم أسلوب الخاص، وذلك ما يجعل لك بصمتك على العمل. ويختلف الأمر مع كتابتك للرسالة فبصمتك هذه لا مكان لها مما يجعل الأمور مسنة (طالب في الأداء أو العرف الموسيقي اسمه MU)

وفي مقابل هذه الخلطية توجد أخرى عكسية فحواها أن دراسي الدكتوراه يبدو أن قل دراية، بكيفية التعبير عن صوتهم الخاص، كتابة والسر في ذلك أن النص المكتوب لا يسهم في الإضافة إلى المعرفة فحسب، وإنما بمصاح عن شخصية صاحب النص وفي هذه الحالة فإن التأمل النقدي للذات، يمكن أن يكون أداة ناجحة وقوية لإعلاء صوت الدارس، والتعبير عنه في مسارات إبداعية ومع ذلك فإن دراسي الدكتوراه لا يستخدمون أساساً هذا النوع الإبداعي من التأمل الذاتي في إعدادهم محتوى رسائلهم إن اهتمامهم ينصرف، بدلا من ذلك إلى التأكد من أنهم يعرضون أطروهم النظرية والمهجية بشكل صحيح وأهم يتسمون بالحياد في تناولهم لبياناتهم، وأن تكون لعهم فصيحة، وواضحة بما فيه الكفاية ومن الأمور التي لا تحتاج إلى توضيح أن الدارسين الذين يصلون إلى مستوى عال من التمكن، يستمينون أيضا من التأمل الذاتي الناقدي التعرف على مواطن الصعف في رسائلهم التي يمكن أن يرصدها من يقرأها

ويبدو أن الجانب المانع في التأمل الداتي الماقد، لدى طلاب الدكتوراه هو تحاشي انتقادات المجتمع العلمي؛ وبدء على ذلك فإن الهدف من تحاشي الانتقادات من خلال التأمل الداتي الماقد للطلاب، هو إثبات الوجود أكثر منه سبيلا لتنمية الإبداع وهذا بين الكيفية التي يتحول بها لشعر إلى عمل ذي طابع نقدي. وبالنظر إلى ثقافته قاعة البحث (السيمان) الناقدة، فإنني أميل إلى اعتبار أن العدية الكبيرة للتأمل الداتي الماقد بالنسبة للدراسين، أمر له ما يبرره. ومع ذلك فإن الأمر الأهم هو حاجة الطلاب إلى المساعدة، في بلورة صوتهم الإبداع، بحيث يجدون قبولاً لدى المجتمع البحثي وبدون هذه المساعدة فإن الطلاب سيفقدون على حبرهم وحصر أنفسهم في قوالب صيقة داخل الرسالة ومن ثم يصيبون بالصعف أعظم أداة للانتقادية أعني تعبيرهم عن أنفسهم.

الانتقادية هي العمل السياسي، مقاربة رشيدة

إن على المرء أن يظهر أنه صاحب فكر في كل الأحوال. عليه أن يفعل ذلك بالنسبة لكل ما يقوله، وفي احتباره للمسيح المنتع وفي الدفاع عن النتائج وكذلك إجراء المناقشات ومن جاني هبني أرى ذلك ختمياً في كل لحظة بمعنى أنه عليك عندما تفعل أي شيء، أن تجيب على السؤال: لم أفعله؟ (دارس دكتوراه في الطب النفسي)

وبعد لعمل السياسي وفقاً لأردت (1958) من الأمور التي لها بداية واضحة حيث أنها تعبير عن الإحساس بعدم الرضا براء الأوضاع الراهنة إلا أنه لا توجد لها نهاية محددة ففي العمل السياسي، وفقاً ليونان القديمة، نادراً ما تجد توافقاً حول أي شيء في فهم السياسات اليومية أو المعاصرة بصفة عامة إنها ليست "المسخوة" التي يراها بين معسكرات السياسيين، في سعيهم لحثيث لكسب الأرض لحساب مصالح أحزابهم إن العمل السياسي، عوضاً عن ذلك - ينطوي على عمية اجتماعية يتصرف بموجها أفراد الناس ويتحدثون كل مع الآخر، بدلاً من أن يكون كل لمصلحته الخاصة، أو ضد الآخر والافتراض المبدئي الذي يبنى عليه ذلك أن البشر الذين يشملهم هذا الجوار متساوون. وهذا معناه أن الجميع يستطيعون التعبير عن أنفسهم، وعن البيئة

الاجتماعية التي ينتمون إليها إياهم أيضا أشخاص وأفراد يسهمون بوجهات نظرهم الفريدة التي تظهر من خلال حديثهم، ولذا فإن الانتقالية في العمل السياسي تشمل على مقاربه مواصلة رغبة، نشر إليها كلمات مضاحية مثل، المسؤولية، والحرص، واحترام الآخر

ولا تستهدف المعرفة الجديدة النابعة من خلال العمل السياسي ترسيخ الوضع القائم للنظم، بل إلى فتح افق جديدة، ونجاوز أنماط الاوصاف القائمة ومن هنا يوفر لعمل السياسي ظروفًا واعدة، تجسد أكثر الملامح الإبداعية والبناءة للانتقالية وبالنظر إلى المسطور المعينة لـ (أرندت) فإن العمل السياسي يواجه جملة لغيابه عن دراسة الدكتوراه اما ، واقعية، فإن دراسي الدكتوراه ينبغي أن يهيأوا للميدان المتمثل في منقبات حطط، البحوث (المسيرة) وأن يكونوا مسلحين بمقاربات دفاعية قد لا تعد بدءه بمدير لعدم والمعرفة بها تؤدي فقط إلى تقوية طرف آخر في الحاجة التي نادرا ما يخرج منها طلاب الدكتوراه فائزين وهذا يؤدي إلى نتائج خطيرة على الباحث المرء، في حال بدأ قدم فكره جديده على القسم الذي ينبغي إليه

لقد احييت بعض مشعري في قاعة البحث ها هنا ذلك أني قوطعت بقسوة من جانب فيلسوف آخر نعم لقد أوديت بالفعل في ذلك الموقف على الرغم من أن الرجل كانت له حجج صلبة بدت جديدة إلى حد ما، لكنك تعلم أن هناك طرفا مختلفة لوجهه لديه (طالب دكتوراة في الفلسفة النظرية سنة 1971)

وكان من نتيجة ذلك أن هذا الطالب انتم أكثر بفائدة القسم "وذلك بالقبول بكثرة من الأمور التي لا دليل على صحتها مطلقاً" دون أن يناقش عبثا القواعد التي تحكم تنمية المعرفة والتي أسوأ هذا المثال بالنظر إلى الهدف من هذا الفصل أي تأكيد أن الطلاب يتعلمون من خلال هذه التجارب السلبية كيف يكافحون من خلال ثباتهم على - أو نفيدهم - بتقاليد بينهم البحثية وتبع لذلك يمكن أن يكون المجتمع الأكاديمي قوة مهيمنة في حشد صوت دارس الدكتوراه ويمثل هذه الطريقة بتحول العمل السياسي إلى عملية استمساخ لشغل اناياحت، حيث تتوارى شخصية طلاب الدكتوراه، عندما

يتبعون القوى المهيمنة في بنتهم البحثية

ويبني الاعتراف بأن للمشرفين دوراً أساسياً في مؤازرة طلابهم لدرجة الدكتوراه، سواء قبل أو بعد أن يقدم الطلاب بحثهم الجاري لئيلها، في ملتقيات البحث (السيمينار) أو في المؤتمرات إن تلت اللحظات كثيراً ما تحمل مامعال الطلاب حيث يكون المرء مهم على الأغلب غير متيقن من تحقيق رسالته للمستوى المعاري المطلوب وإذا حدث وكان رد الفعل من جانب الجمهور البحثي سلبياً، فإن شعور الطالب بالاحباط ليس مستبعد ومع ذلك فإذا كان المشرف من النوع المؤازر للطلاب (أي ذلك الذي يصغي بحق لمن بحث (شرافه) فإنه يمكن أن يصبح موقف الطالب قوياً حتى ولو كانت الانتقادات قاسية

مد عم مصى تعرضت لهجوم عفيف من استاذ في ملتقى البحث (السيمينار) ومن المصطلح أن المشرف ساسي وحدث ما لم أكن أنوقعه لأن المشرف أعرب عن انبطاعه فيما بعد كم كان الأمر مثيراً لدرجة أن الأسد (البروفيسور) لم يفهم الفكرة المعروضة¹¹ ومن ثم فإن هذه الحفيمة كانت مصدر قوة لي. ومن ثم ذهبت لمقابلة الأستاذ المهاجم، الذي كان قد أبدى استمداه لتلك المقابلة، وقد اعددت نصي فكنت أفصح، إلى حد ما، تعبير عن فكري وأعتقد أنه فهم ما أعنيه، هسارل عن موقعه السابق (طالب دكتوراه في الأداء الموسيقي)

ومن المؤكد أن هناك بعض طلبة الدكتوراه الذين احتاروا أن يقموا صد التيار، واستمروا في تعريض أنفسهم لمواجهة القوالب الصكرية لدى أقسامهم، وأمثال هؤلاء الطلاب ذوو استقلالية كبيرة في مقارباتهم للقضايا البحثية، لكن هؤلاء يدحسون في مخاطرة التحول إلى دراسين معزولين، لا يجدون من يسمع لصوتهم الناقد والمبدع. وأيا كان ثقل مصمون وجهات نظر هؤلاء الطلاب، فإنهم لن يستطيعوا حدوث تعبيرات مؤثرة في المجتمع، إلا إذا وجدوا من يستمع إليهم وهكذا فإنه بصرف النظر عما إذا كان طالب الدكتوراه ملتزماً بالتقاليد الرسمية أم لا فمن فنقاد العمل السياسي في البيئة التعليمية سيؤدي إلى ما لا يمكن تحشيه أي إحماد القوة النافذة لصوت الإنسان المرء.

إدراك مقومات بدايات الانتقادية في تعليم الدكتوراه

وصعية (بيئية) الانتقادية

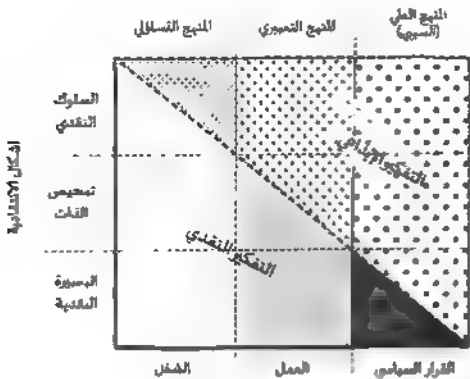
لدى موصفت كثيرا في توصيح كيف ان ظروف البيئة، لتعليمية للشغل labor و لعمل work وانسلوك السياسي ترتبط بالاتجاهات لمحفمة للانتقادية من خلال مقارنة السلوك في الشغل، ومقاربه التعبير أو السرعة في العمل، ومقاربة التوافق في السلوك السياسي [لاحظ هنا ان مقارنة هنا معناها اقرب ال [إدخال] وكل من تلك الاتجاهات بدوره سيكون لديه القدرة على احواء الأشكال الثلاثة من الانتقادية (الاستدلال المنطقي، والتأمل المنطقي للذات، السلوك السهامي المنطقي). إذا جرى شجيع كل من التفكير المنطقي والتفكير الإبداعي

ر لنصور المثالي يقدم لنا تطبيعا تربويا (تعليميا) يتمثل في موارد دقيق بين الشغل، والعمل والسلوك السياسي من جانب، وفي معنى الوقت، يتم تحقيق التوازن بين الاستدلال (المنطقي) والتأمل انقاد للذات والسلوك السياسي، أيضا، من جانب، حر وسيحتوي مثل هذا التطبيق التربوي (التعليمي) الثمرة والثمرة هنا تتمثل في طلاب الدكتوراه لديهم المهارات الدقيقة والإبداعية، يحضنون المعرفة التي تصور حول أنفسهم وحول العالم الذين هم جزء منه وهم يفعلون ذلك من خلال مقاربتهم التي تقوم على طرح الامثلة والدقيق، ورصد العلاقة أو الروابط التي تظهر التكاملية بين هذه العناصر جميعا وقد سلمنا بأن بوهر هذه المكونات مطلوب لإكساب طلاب الدكتوراه مهارة الانتقادية الشاملة فقد اعددنا خريطة جامعة متوارة لهذا التصور في الشكل (16، 1)

ومما يؤسف له أن هذا التصور (التصور)، بعيد كل البعد عن واقع الاعتمادية كما تتجسد حاليا في الواقع التعليمي للدكتوراه. ويرجع السبب في ذلك إلى حقيقة أن الإبداع نادر ما يجد تشجيعا في المستويات الأعلى دراسيا

ولا شك أنه يمكن تصير الوضع العام، جريب، بعدة عوامل تعوق تفرغ الإبداع لدى طلاب الدكتوراه وبعد الإكتثار من الصوابط التي تحيط بالبرنامج التعليمي

للدكتوراه، أحد الأمثلة لهذه المواقف. فبصرف النظر عن موضوع الدكتوراه أو المشكلة التي يعالجها الطالب، فإن عليه أن ينتهي من الرسالة والمقررات الدراسية خلال ثلاث أو أربع سنوات من التفرغ الدراسي. ويطلب مثل هذا الجدول الزمني الصارم إعداداً واعياً لخطة المشروع البحثي كشرط مسبق لقبول المتقدم للانضمام بالدراسة وتواجه الدراسة بفورها الالتزام بضدة يهذه التعليمات لأشياء مادية، وهكذا يصبح التحول نحو العطفة النافذة والمبدعة، المفترض مصاحبهه للتقدم في الدراسة، أمر ممنوعاً أو مستحيلاً..... (شكل 1/16)



شكل 1/16: يظهر المحيط الشامل للاندفاعية في دراسة الدكتوراه

ثم ماذا؟ إن مصير الرسالة يؤول سريعا إلى خاة الذكريات. هذا ما يحدث على الأقل في السويد. ففي كليات العلوم الصلبة (الأساسية والتطبيقية) لا تعتمد معظم أعمال

البحوث المكتوبة للدكتوراة، كرسائل، إلا من خلال النشر أما في العلوم الاجتماعية فمطبق ذلك، حالياً، على ثلث الرسائل فقط مع أن عدد الرسائل التي تجاز من خلال النشر أحد في الازدياد وحتى في المجالات التي تعاشت مع البحوث المكتوبة (المخطوطة) مثل الإنسانية، فإن نشر الرسائل بدأ بأحد طريقة إلى الوجود وهذا أيضاً يمكن أن يصيب عاملاً مقيداً للإبداع، لأنه يستدعي أفكار المشروع [البحثي] التي لا يمكن تقسيمها إلى أجزاء تنحرف في شكل المقالات ويصل الأمر إلى أكثر من ذلك حيث قد نكون عملية التمويل عاملاً آخر يحثهم من التفكير الإبداعي للطالب وهكذا فإن مجال الانتقادية مكين بالفهم

قام بإعداد دراسة، منذ فترة ليست بالقصيرة وكثيرة مخطوطاتها أيضاً وعندما أردت أن أقتصر على نشر نتائجها فإن أصحاب صدقة النشر ردوا عليّ بـ "لا" قاطعة معطين بأن ذلك يصعب الجوع في سوء خاف وقد وجدت النتائج ذات أهمية كبيرة مع أنها قد لا يمكن نشرها مطلقاً وذلك موقف محرج نعم إنها مسألة ليست سهلة هناك عندما تريد لمقالات النشر، فإن عليك أن تدافع عن جودة الرسالة، وهذا يدفعني إلى إنتاج شيء جدير بالشكر، ويُعرض في وضع الهام (طالب دكتوراة في الطب النقيص - الأمراض العملية طالب رقم 3)

ومع أن هذه الظروف المحيطة بإعداد الرسائل تحد من القدرات الإبداعية للطالب، ومن ثم يصيق المساحة المتاحة أمامهم لإعمال الفكر النقدي. فإني أؤكد أننا أمام مشكلة ليست بالهينة فطلاب الدكتوراه لا يعانون من الأطراف الخارجية فحسب، إنما معاناتهم تنبع، أيضاً، من المجتمع الأكاديمي كما يعرضها أحد المشرفين على النحو التالي

لا بد لي من القول، إن بعض المناقشات والإشكاليات لا تجد تشجيعاً، ولعل طلاب الدكتوراه قد تعرضوا للرقابة من وقت لآخر وهذا يواجهها يشبه الأكلاشيات. إذ إنك لا تستطيع، على سبيل المثال، أن تتطرق إلى جواب معينة في مجال البحث وأنا حقيقة نلغضي مثل هذه القيود. إنك لا تستطيع أن تقترح معالجة مشاكل عالمية أكثر حداثة،

قبل أن نمر بالمشاكل التي تحيط ببحوث معينة بالكلية التي ندرس فيها (مقابلة مع أحد المشرفين (Brodin and Avery 2014, 287)

وقد أجريت المقابلة المذكورة، قبلاً، بكلية تجري فيها دراسات متعددة الارتباطات، للحصول على درجة الدكتوراه، حيث يسمح للطلاب بأن يخططوا مشاريع بحثهم. وأن يختاروا النظريات التي يدرسونها، بالطريقة التي، أيضاً، يختارونها ومن المفصل أن يقوموا باستقاء المعرفة من مجالات مختلفة، ومن الطبيعي أن يتوقع المرء أن مثل هذه الحرية الفكرية ستشفيء طروفاً أفضل للمهارات النقدية لطالبي الدكتوراه في المراحل الانتقالية للدراسة، لكن من الواضح أن الأمر ليس كذلك

وهكذا فإنه ليس من العار أن يؤثر الطلاب أساساً إلى "شعبلة" متسلسلين، بدلاً من أن يتحولوا جنماعياً إلى فاعلين سياسيين يختصون رملاءهم من خلال النواصير الإيجابي. إن الطلاب يتعلمون كيف يعبرون عن تفكيرهم النقدي في شغل الدكتوراه، إلا أنهم يجدون صعوبة في التعبير عن صوتهم (صميرهم الإبداعي) فيما وراء ما يقومون به من تقديم معرفة جديدة. أما العميات الإبداعية الأخرى مثل القراءة فإنها تقع في خلفياتهم حيث نصبح شخصية الطالب كأنها وراء ستار وتبيحه لذلك فإن أعظم المناقب الإبداعية النقدية لن تجد تشجيعاً كما أنها لن تكون طاهرة للمجتمع البحثي.

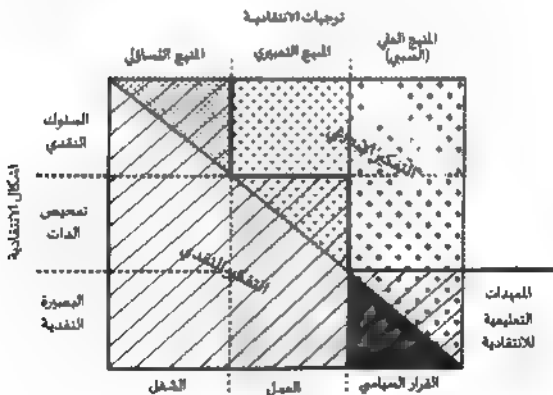
تمهيد الأرض للانتقادية:

دعنا الآن نخرج من التوصيف للوضع القائم وسلبياته، إلى محاولة العلاج، فعمل في المقابل على توصيف الخطوات التي تمهد الطريق أمام تمهيد الانتقادية في مرحلة الدكتوراه. ومن خلال الاطلاع على الإنتاج المكثري حول مفاهيم التمهيد threshold concepts، فإن هذا الإصطلاح يقدم مرتبكات أساسية للمفهوم الذي يحتاجه الطلاب للتعلم المتقدم. حيث إنهم قد يواجهون صعوبات كبيرة بعد الانتهاء من تلك التمهيدات المفترضة فيها أن تأخذ بيد الطالب إلى مستوى أعمق من المفهوم، ومع أن هذا النموذج أعد في الأصل لاستكشاف مفاهيم الممهيدات، في تعليم ما قبل التخرج، مثل مفهوم (الجادبية) في الفيزياء (Land et al 2008; Meyer and Land 2006) إلا أنه تم تبنيها

حديثاً في أبحاث تعليم الدكتوراه ونتمثل لهدف من ذلك في المكونات الأساس لمركز طلابها خلال نموذج كباحثين في كل من السياق الخاص دراساتهم الأكاديمية (Humphrey and Sampson 2012 Wisker and Robnson 2009) والسياس العام - حياتهم العامة (Key 2009: Kiley and Wisker 2009 Trafford and Leshem 2009). وعلى سبيل المثال رصد كل من "كيلي وويسكار" من خلال إقادات المشرفين في مجموعة من التخصصات - ستة مفاهيم عن مستوى الدكتوراه، هي المعالجة، والتنظير والتأصيل، والمعرفة، والإبداع، والتحليل والتفسير، والنموذج الفكري للبحث. وليريد من التوصيف فإن مفهوم مهاداب إبداع المعرفة له أهميته ما دام المشرفون، من أصحاب الخبرة، غالباً ما يصرحون بأن طلابهم لدكتوراة يواجهون صعوبات في فهم، وسمية، وتبيين، الإتقان في الإبداع لدرسي خلال اعدادهم للدكتوراه (كيلي وويسكار 2009 Kiley and Wisker) ولذا فإنهم عند ربط ذلك بروايات طلاب الدكتوراه لى عرضاه في هذا الفصل، يتضح أن التفكير الإبداعي يعتبر مفهوماً مهماً لتقوية الأسقراطية في المرحل الأسقراطية ومن الواضح أن الحال لم يكن كذلك على الدوام ومهما يكن من أمر فإن الإنشكال البالغ الأهمية ليس في أن التفكير الإبداعي يبدو وكأنه مفهوم مهم في دراسة الدكتوراه كما ذهب إليه أعمال (كيلي وويسكار Kiley and Wisker 2009) بل ما يقتضي لمعالجة الموزية، هو، أن كثيراً من الطلاب لا يهتمون بإحلاص لأساليب هذا الجانب من لتطور، أثناء دراساتهم للدكتوراه. يقولون أنهم يقولون "متحمدين" ويطبق "كيلي" وصفه على طلاب الدكتوراه من هذا النوع، بأنهم أولئك الذين يسعون للخروج من المرحلة التمهيدية صفر الديدن ويرى "كيلي" أيضاً أن أحد السبل لاجتياز التمهيدية يحتاج، هو، التفاعل مع المشرفين والأقران الأكثر خبرة فالطلاب "المتحمدين" يمكنهم أن يأخذوا في البداية بالنقيد في حديثهم أو حضانهم لكنهم في ضمن الوقت يسمون أو يطورون فهمهم وفكرهم الذاتي تدريجياً عبر مقولة "تطهر بالمهم حتى مهم" على حد تعبير أحد المشرفين الوارد في دراسة (كيلي 2009, 296 Kiley) أما بالنسبة لتجاوز المرحلة التمهيدية من الفكر الإبداعي فإن الأوصاف تكون أكثر تحدياً إلى حد كبير

إن من المرجح كثيراً أن الأخذ بالتقليد في البداية، يمكن أن ييسر نمو المهارات والمعارف الضرورية للتفكير الدراسي الإبداعي. وفضلاً عن ذلك فإن هذه الخطوات لا تقتصر على تنشيط التفكير الإبداعي في حد ذاته، بل إن طلاب الدكتوراه يتطلعون إلى إراحة القوالب المسائدة من المعرفة عن كاهلهم، حتى يمكنهم تحقيق الإبداع، ومن ثم الوصول للمستويات المؤهلة للانتقادية.

هذه هي اللحظة التي يحدث فيها للطلاب حالة من التبدل ليس لأنهم قاصرون عن الفهم بداية، بل لأنهم يفعلون في "محل" من التسلط التربوي، حيث تعاضدهم القواعد التعليمية بفرض صيغ (أكششات) من التفكير الإبداعي، وعلى ذلك، فإن نفس دراسة الدكتوراه تحتاج إلى التحول، بحيث ترضي المكونات الإبداعية، عند الطالب خلال نهجه في التعبير والحلاقة الفكرية، اللذين يعدان ضروريين للوصول إلى المستوى الأمثل من الانتقادية. ويجد القارئ الممهّدات التعليمية للانتقادية موضحة من خلال الشكل 2/16.



الشكل 2/16. المهّدات التعليمية للانتقادية في دراسة الدكتوراه

نداء لدعم الصوت المتفرد والإبداعي

إن هناك مفهوما شائعا، عن دراسات الدكتوراه، التي تعتمد بالأساس على لشغل labor، أيها توجد أساسا في العلوم، لصيغة (البحث والتطبيقية) أما إذا نظرنا إلى الوصف العام بالنسبة لإجراء دراسات الدكتوراه اليوم، فإننا نجد على عكس ما يشاع، أن مثل هذا النوع من الدراسات حاصر بشكل ما، في البيئة البحثية وعلى ذلك فإن "شغل" طلبة الدكتوراه ليس محكوما بسوعية التخصص، ولكنه أصبح ظاهرة ذات جدور في بيئة الرسالة، ووفق المفهوم العام المعبر لتحصيل الدكتوراه، فقد مضى الوقت الذي كانت فيه الدكتوراه تعد إنجازا مفردا في مكانته، وتتمطوي على قيمة بحثية في ذاتها لقد أصبحت الآن أقرب إلى رحصة قياده، للالتحاق بمهنة ما سوء في الوسط الأكاديمي أو خارجه (راجع مثلا

(Lovitts 2007 29-30; Mulins and Kiley 2002) وهكذا فإن الرسالة أصبحت وسيلة ضرورية لأداء أنشطة أخرى أكثر قيمة [مادية]، تصبح مقاحه بعد الحصول على الدكتوراه وفي بعض الأحيان لا تكون لها صلة وثيقة، بالبيئة المعترصة مستقبليا لصاحب الرسالة، وإنما هي أقرب لئمه المشرف (نجد ذلك في المشروعات التي تتبع جهات مانحة) ومن ثم فإن طالب الدكتوراه يعاصر بالتحول عن أنشطة بحثه مما يهدد الطريق لمزيد من الانخراط في المجال البحثي للمعشرف عليه، مما قد يعول دراسات الدكتوراه إلى وسيلة ارتفاق (مثما هو الحال مع المشروعات البحثية الممولة من الخارج) ويصاحب هذا التطور السبي مشكله خطيرة، إنها الإغراض التعليقي، على السطوح العام، عن الصوت المتفرد وإذا أدركنا أن تعليم الدكتوراه يعد أعظم أشكال التمرد، في النظام التعليقي ككل، فإننا نرى أن هذا الوصف وصع شائك، بمعنى الكلمة وطالما أن انصمون الأساسي لروايات الطلاب يعطي، بصمة عامة، صوره من التوافق الرصائي، يتعلم فيه الطلاب كيف يتنبعون أنصمهم للصوى المهيمنة في بيئتهم البحثية، فهذا يضطر الطلاب الذين يعصجون عن الاعتراض البعدي إزاء حظه الأجده المطروحة من قبل مجتمعهم الدرامي، إلى لزوم الصمت.

ومن الطبيعي أن يكون هناك روايات استثنائية للطلاب، برغم الكثرة العالية، والتي

اصطبغت بالصورة التي بدت فائتمة، إلى حد ما، في هذا الفصل. وتؤكد هذه الحالات الاستثنائية، أيضا، من خلال وجود رسائل رائعة وقد توصلت لوفيتس (Lovitts 2007) من خلال دراستها لمائتين وست وسبعين كلية، في أربعة وسبعين قسما في عشرة تخصصات إلى ما تنسم به هذه الرسائل على النحو التالي.

إن الرسائل الرائعة تنسم بالأصالة، والجودة العاليه في الكتابة، والإعجاب بتناجها إنها تظهر نراءة في المكر، والنظر الناقب، وتحقق نتائج غير مسبوقه في مجالها وسيطوي صلب العمل في الرسائل، الممتارة على عمق وبعد نظر وينطبق ذلك أيضا على كل مكون من مكوناتها التي تتكامل فيما بينها بطريقه متوارية، كما أن كتابة هذا النوع من الرسائل تنسم بالوضوح والإقناع، وتعكس وميضا لعقل مؤلفها، لدرجة أنك نمتطيع أن ترى كيف بمكر

ومن المؤكد أن إبحار الرسائل الممتارة مشروط جرنيا بقدرات الطالب الداتية وبماء على أسلوب التفكير، وجودة رسائل الدكتوراه توصلت لوفيتز (2008) Lovitts إلى أن "الناجحين المميزين" يتمتعون بمستويات عالية من الدكاء التطبيقي practical والإبداعي ويعرجون برسائل تنسم بالجودة والأصالة

وتتمشهد لوفيتز (2008) في وصفها للدكاء التطبيقي بكل من سنيربرج ولوبارت (1995) Sternberg and Lubart على أنه القدرة على حل المشكلات، واستخدام الأفكار وتحليلاتها بطرق فعالة، ثم عرضها، أيضا، بطرق فعالة للمستقبلين (المستمعين أو القراء) وتلقي النقد بقبول حسن، حتى يجدوا قبولاً لأفكارهم (302) أما الدكاء الإبداعي فإنه القدرة على بورة مسائل أو قصايا وأفكار لها قيمتها" وفقا للمؤلمين السابقين أيضا (304)

وأيا كان الأمر، فإن الناتج الشخصي لرحبة الدكتوراه، يعد إلى حد كبير قصية تعليمية وتؤكد لوفيتز (2005) أن التنقي الجيد للمقرر، ليس كافيا ليكون طلاب الدكتوراه، باحثا مستقلين، أو متفردين، بالضر الذي يؤهلهم للإسهام الأصيل في المعرفة، فال جانب المواهب الشخصية مثل الدكاء، والمعرفة، وأساليب التفكير، وقوة

الشخصية، فإن هناك سلسلة من العوامل البيئية التي تلقي بتأثيرها أيضاً على نتائج المسار الدراسي. أي الرسالة إلى العلاقة بين الطالب للمدرسة وبينته التعليمية تمثل مرتكزاً لهم الظروف التي تحقق تكوين الدارسين المتفهمين والمبدعين.

وفي مقابله هذه الحتمية، فإني أُرغم أنه لا يمكن أن يقوم بتدريب طلاب الدكتوراه على التفكير النقدي بل علينا أن نساعدهم أيضا في اكتساب كيفية التعبير عما يدور في جديدهم من هذا النوع من التفكير وفصلا عن الدكاء لعلني ولدكاء الإبداعي، فإن الأمر يشتمل على جانب شخصي أيضا وتوضح لي فريب (2010) أن إيجار الدكتوراه يتطلب على عملية مركبة (معقدة) يرى فيها الطلاب كيف ينبغي أن توافق رؤيتهم لشخصية المفهوم، أن يكونوا باحثين، مع تعاطفهم للأشكال المختلفة من المعارف والمناهج مع الالتزام أيضا، بقيمتهم الانصبصية والخلقية (كل هذه، مرة أخرى، مقومات تتداخل وندمج وتتواءم ليكون الصالح حرج دكتوراه يحقق فيه ما يشبه الكمال).

ومما يؤسف له أن المشاهد بصمة عامه أقرب إلى عياب تشجيع الطلاب على أن يعكسوا فكرهم العمدي على شخصيتهم لدراسية أو البحثية أو على المبادئ الفكرية التي تحوِّط ببنيتهم الدراسية. وإذا لم يشارك الطلاب في مناقشات مقررات دراسية من خلال تخصصات وكليات أخرى (مثلاً بالإشراف المشترك في مقررات الدكتوراه) فإن تطبيق الفكر النقدي الذاتي، يعد شيئاً بعيد المآل. وساء عليه هذا تلك للمشاركة تعد مجالاً لسميه باحثاً الدارس للدكتوراه. إن دعم صوب الإنسان المرء، يصح لطريق إمام الإبداع أو الانتقادية بالبعيد. ود جمع هذا مع الدعم من مجتمع البحث، المستوعب للمصنوعات التعليمية لمقعة بصنع القرار السياسي فإن درس الدكتوراه يستلزم الدعائم الضرورية ليكون درسا نافعا ومسؤولا يقوم

بمقدوره إلى العالم فمثلا إني هتم بالعالم، وبكل ما يحيا فيه إن هناك كثيرا من الأمور التي يمكن أن نتحرك إلى الأفضل، بالرغم من أنها لا تفعل ذلك الآن. وهكذا من خلال نصحي لحقي، فإن سبلا لحياتنا مستطعل علينا. إن كل ما أحسنه هو أن أفعل بواجبي للبحث فيما وراء ما يقدم لما بالفعل. إني أتصنع إلى بحدي القيود التي تكبل الفكر دفعي نفسي لأن أكون صاحب فعل (Brodin 2008, 222)

المصادر

- Arendt, H. 1958 *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Baer, J. and Kaufman, J. C. 2006 "Conclusions." In *Creativity and Reason in Cognitive Development*, edited by J. C. Kaufman and J. Baer. Cambridge: Cambridge University Press. 351-355.
- Bailin, S. 1993 "Epilogue: Problems in Conceptualizing Good Thinking." *American Behavioral Scientist*, 37 (1): 156-164.
- Barnett, R. 1997 *Higher Education: A Critical Business*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & the Open University Press.
- Bennich-Bjorkman, L. 1997 *Organising Innovative Research: The Inner Life of University Departments*. Oxford: Published for the IAC Press [by] Pergamon.
- Boyer, E. L. 1990 *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brodin, E. M. 2008. *Critical Thinking in Scholarship: Meanings, Conditions and Development*. (Revised edition) Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Brodin, E. M. 2014 "Critical and Creative Thinking Nexus: Learning Experiences of Doctoral Students." *Studies in Higher Education*. DOI: 10.1080/03075079.2014.943656.
- Brodin, E. M., and Avery, H. 2014 "Conditions for Scholarly Creativity in Interdisciplinary Doctoral Education through an Aristotelian Lens." In *Creativity Research: An Inter-Disciplinary and Multi-Disciplinary Research Handbook*, edited by E. Shiu. London: Routledge. 273-294.
- Brodin, E. M., and Frick, B. L. 2011 "Conceptualizing and Encouraging Critical Creativity in Doctoral Education." *International Journal for Researcher Development* 2 (2). 133-151.
- Brookfield, S. D. 1987 *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dellgran, P. and Hoyer, S. 2011 "Nya trender och gamla monster: Doktorsavhandlingarna i socialt arbete 1980-2009." [New trends and old patterns: The doctoral theses in social work 1980-2009.] *Socialvetenskaplig tidskrift* 2: 85-105.
- Fasko, D. Jr. 2006 "Creative Thinking and Reasoning: Can You Have the One without the Other?" In *Creativity and Reason in Cognitive Development*, edited by J. C. B. Kaufman. Cambridge: Cambridge University Press. 159-176.
- Frick, B. L. 2010 "Creativity in Doctoral Education: Conceptualising the Original Contribution." In *Teaching Creativity—Creativity in Teaching*, edited by C. Nygaard, N. Courtney and C. Holtham. Farnington: Libris Publishing. 15-32.

- Goide C. 2010 "Entering Different Worlds: Socialization into Disciplinary Communities." In *On Becoming a Scholar: Socialization and Development in Doctoral Education*, edited by S. K. Gardner and P. Mendoza. Sterling, VA: Stylus. 79-95.
- Humphrey, R. and Simpson, B. 2012 "Writes of Passage: Writing up Qualitative Data as a Threshold Concept in Doctoral Research." *Teaching in Higher Education* 17 (6): 735-746
- Jackson, N. and Shaw, M. 2006 "Developing Subject Perspectives on Creativity in Higher Education. In *Developing Creativity in Higher Education: An Imaginative Curriculum*, edited by N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw and J. Wisdom. London: Routledge. 89-106.
- Kiley, M. 2009 "Identifying Threshold Concepts and Proposing Strategies to Support Doctoral Candidates." *Innovations in Education and Teaching International* 46 (3): 293-304
- Kiley, M. and Wisker, G. 2009 "Threshold Concepts in Research Education and Evidence of Threshold Crossing." *Higher Education Research and Development* 28 (4), 431-441
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press
- Land, R., Meyer, J.H.F. and Smith, J. (Eds.). 2008 *Threshold Concepts within the Disciplines*. Rotterdam: Sense.
- Lee, A. and Boud, D. 2009. "Framing Doctoral Education as Practice." In *Changing Practices of Doctoral Education*, edited by D. Boud and A. Lee. Abingdon, Oxon: New York: Routledge. 10-25
- Lovitts, B. E. 2005 "Being a Good Course-Taker is Not Enough: A Theoretical Perspective on the Transition to Independent Research." *Studies in Higher Education* 30 (2): 137-154
- Lovitts, B. E. 2007 *Making the Implicit Explicit: Creating Performance Expectations for the Dissertation*. Sterling, VA: Stylus.
- Lovitts, B. E. 2008 "The Transition to Independent Research: Who Makes It, Who Doesn't, and Why." *Journal of Higher Education* 79 (3): 296-325
- McCormack, B. and Tilchen, A. 2006 "Critical Creativity: Melding, Exploding, Blending." *Educational Action Research* 14 (2): 239-266.
- Meyer, J.H.F. and Land, R. (Eds.). 2006 *Overcoming Barriers to Student Understanding: Threshold Concepts and Troublesome Knowledge*. Abingdon, Oxon: Routledge
- Moore, T. 2013. "Critical Thinking: Seven Definitions in Search of a Concept." *Studies in Higher Education* 38 (4): 506-522
- Mullins, G., and Kiley, M. 2002 "It's a PhD, Not a Nobel Prize: How Experienced

- Examiners Assess Research Theses." *Studies in Higher Education* 27 (4): 369-386
- Ragsdell, G. 1998 "Participatory Action Research and the Development of Critical Creativity: A Natural Combination?" *Systemic Practice and Action Research* 11 (5): 503-515
- Ragsdell, G. 2001 "From Creative Thinking to Organisational Learning via Systems Thinking? An Illustration of Critical Creativity" *Creativity and Innovation Management* 10 (2): 102-109
- Sjostedt Landen, A. (2012) Sammanfagningsavhandling monografisk tradition? Reflektioner kring metod och etik. [Thesis by publication in monographic tradition? Reflections upon methods and ethics.] In *Mitt i metoden. Kulturvetenskapliga reflektioner* edited by B. Nilsson and A. S. Lundgren. Umea: Institutionen for kultur- och medievetenskaper, Umea universitet. 71-82.
- Sternberg, R. J. and Lubart, T. I. 1995 *Defying the Crowd: Cultivating Creativity in a Culture of Conformity*. New York: The Free Press.
- Titchen, A. and McCormack, B. 2010. "Dancing with Stones. Critical Creativity as Methodology for Human Flourishing." *Educational Action Research* 18 (4): 531-554
- Trafford, V. and Leshem, S. 2009. "Doctorateness as a threshold concept." *Innovations in Education and Teaching International* 46 (3): 305-316.
- Vetenskapsrådet. (2006) Svenska avhandlingars kvalitet och struktur. Har den ökade volymen på forskarutbildningen påverkat kvaliteten på svensk forskning? En bibliometrisk analys. [Quality and structure of Swedish dissertations. Has the increased volume of doctoral education influenced the quality of Swedish research? A bibliometric analysis]. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Walters, K. S. 1994 "Introduction: Beyond Logicism in Critical Thinking." In *Re-Thinking Reason. New Perspectives in Critical Thinking*, edited by K. S. Walters. Albany: State University of New York Press.
- Weidman, J. C. 2010 "Doctoral Student Socialization for Research." In *On Becoming a Scholar: Socialization and Development in Doctoral Education*, edited by S. K. Gardner and P. Mendoza. Sterling, VA: Stylus. 45-55.
- Wisker, G., and Robinson, G. 2009. "Encouraging Postgraduate Students of Literature and Art to Cross Conceptual Thresholds." *Innovations in Education and Teaching International* 46 (3): 317-330

الفصل السابع عشر فعالية تعليم التفكير النقدي

ديفيد هيتشكوك
David Hitchcock

من المفترض ان يؤدي تدريس التفكير النقدي لطلاب الجامعيين، إلى تحسين مهارات التفكير النقدي، وتحرير استعدادات المعكر النقدي المثالي إلى الطلاب الذين يتلمون مثل هذه الدروس لديهم بالفعل هذه المهارات والاستعدادات، إلى حد ما ولا يتطلب إظهارها معرفه فنية متخصصة ومن ثم فإنه ليس من الواضح ان عملية التدريس هذه تقوم بالفعل بما يفترض به أن يفعله

وفي هذا الصدد، فإن تدريس التفكير النقدي يختلف عن تدريس مادة متخصصة لم تكن معروفة من قبل لطلاب، وعلى سبيل المثال، الكيمياء العضوية أو الفلسفة اليونانية القديمة، أو السياسة الأوروبية إزاء الشرق. يمكن أن يؤخذ الأداء في الامتحان الهامى لها، كمقياس جيد لمسى تعلم الطالب في هذه الموضوعات

على الجانب الآخر، لن يكون الامتحان المناسب لمهارات التفكير الناقد اختياراً لموضوع متخصص إنه بدلاً من ذلك، سيطلب من الطلاب القيام بالتحليل والتقييم، بطريقة يفهمها الذين تلموا خطأ من الدراسة، و سيطلب منهم كذلك، إعداد الحجج والتفسيرات من النوع الذي سيواجهونه في الحياة اليومية، وفي البيئات الأكاديمية أو المهنية وقد يعكس الأداء في مثل هذا الاختيار، مهارات الطالب في بداية المقرر أكثر من أي شيء تم تعلمه في المقرر نفسه فيما بعد وإذا كان هناك تحسن، فقد يرجع ذلك بشكل عام إلى قصاء فصل درامى في التعليم الجامعى، وليس ناتجا من تدريس حولا

التفكير النقدي. بل قد يكون هناك تدهور في الأداء عما أبداه الطالب في بداية الفصل الدراسي.

قياس فعالية العملية التعليمية

بناء على ما سبق فنحن بحاجة إلى دراسات مصممة تصميمًا جيدًا، حول فعالية التعليم الجامعي في التفكير النقدي. وسوف يحدد التصميم المثالي، عينة ممثلة لطلاب المرحلة الجامعية ثم يتم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين، مجموعة حاصبة للتجربة ومجموعة ضابطة وستتلقى مجموعة التجريب دراسة في التفكير النقدي بينما ستتلقى المجموعة الضابطة بدلاً، يمتنع أنه ليس له أي تأثير على النتائج ذات الأهمية، إما هو مجرد حيال تربوي، ولا عومت، المجموعة بمصن الطريقة وسيجري اختبار كل مجموعة قبل وبعد فترة الدراسة من خلال اختبار صلاحية النتائج موضع الأهمية فإذا تحسنت مجموعة التجربة في المتوسط أكثر من المجموعة لضابطة، وكان الفرق "دلالة إحصائية"، حين نعيم لتفكير النقدي قد حقق في جميع الاحتمالات الأثر المطلوب، وهو ما ترجمه الدرجة التي أشار إليها الفارق، لتفريقي في معدل العائد المكتسب.

وهنا نجد أن التفكير النقدي أكثر فعالية، مما عليه فعالية مجموعة قدرات التفكير الأخرى. حيث تتلقى المجموعتان تعميمات في التفكير النقدي، ولكن بمهج مختلف فإذا كانت إحدى المجموعات تتمتع بعائد أعلى من غيرها، وكان الفرق ذا دلالة إحصائية، فمن المحتمل أن يكون المهج المستخدم أكثر فعالية، من المهج المستخدم في المجموعة الأخرى. ولا ننس ظروف لوقع التي تجعل هذه التصميمات المثالية مستحيلة ذلك أن الطلاب يسجلون مع المقررات التي يختارونها ولا يمكن أن نصنفهم بشكل عشوائي بين مجموعة يجري عليها التجريب، ومجموعة ضابطة تتلقى تعميماً لا علاقة له بالموضوع وحتى التوزيع العشوائي لمجموعتين لتلقيان التعلم بطرق مختلفة، أمر صعب وبالتالي، تم استخدام تصميم معياري لمجموعة من الطلاب الذين يتفقون دراسة التفكير النقدي، يتضمن اختباراً مسبقاً واختباراً لاحقاً (بعد الدراسة) باستخدام أداة معيارية لاختبار

مهارات التفكير النقدي كما يمكن للباحث تحقيقاً لمقارنة. أن يقوم باستخدام مجموعة عمدية (صابطة) لمقارنة، ويمكن للمرء، أيضا استخدام مجموعة (عينة محدده سلفاً) صابطة، مثل عينة من طلاب البكالوريوس الذين لم يتلقوا دراسته في التفكير النقدي، ولكنهم يشاهون بشكل عام في جانب أخرى. ومن خلال مجموعة صابطة مختاره بهذا الغرض، يمكن للمرء أن يعوض عن احتمال عدم التطابق التام بين مجموعته التجريبية في المرحلة السابقة على إجراء الاختبار باستخدام الصوابط الإحصائية للعوزق الواضحة حينئذ و هذا النهج يسمح باستدلالات سببية أكثر قوة من مجرد تصميم اختبار "قبل و بعد" بدون وجود مجموعة صابطة ومثالاً على ذلك دراسة فامسيون (1990a) Facione التي تألف فيها مجموعة التجريبية من الطلاب في 39 شعبه من المقررات المعتمدة على أنها تلمي متطلبات التفكير النقدي وتألفت لمجموعة الصابطة من الطلاب في سنة أقسام درسوا فيها مقرراً منهجياً في الفلسفة

هناك إذن تصميم أبسط لاحتساب مهارات التفكير النقدي، قبل وبعد التدخل الدرامي، ودون وجود مجموعة صابطة وفي حالة غياب لمجموعة الصابطة هذه، ينبغي التقليل من قدر التحس في المكاسب التي يتم الإبلاغ عنها من خلال أفضل تقدير مباح لدرجات التي حققها الطلاب، بدون دراسته لتفكير النقدي. - يحتتمل أن يكون هذه المكاسب نتيجة عوامل مثل الالتحاق بالدراسة الجامعية ذات الدوام الكامل، والمصباح، والاعتقاد على الاحتساب وإيا كان تصميم الدراسة، فإن الاختلافات ذات الدلالة الإحصائية ليست بالمبرورة ذات معزى تعليمي فهي حالة المجموعات الكبيرة، حتى الاختلافات الطفيفة، ستكون ذات دلالة إحصائية، لكنها لن تعكس الكثير من الاختلاف في نتائج التعليم وهذا يحتاج إلى مقياس يقدر لنا حجم الاختلافات التي تعد ذات معزى أو لها أهميتها ويمكن تقديم تقدير تقريبي للأهمية التعليمية من خلال معامل التأثير الإحصائي الذي يعرف باسم كوهين د (Cohen 1988, 24-27) ولحساب هذه الإحصائية، يحتاج المرء إلى تقدير الانحراف المعياري لدرجات الاختبار الذي يستخدمه لباحث على مستوى مجتمع العينة، أو المحيط الذي يرغب المرء في عرض النتائج الخاصة به (الانحراف المعياري {SD}) هو مقياس لانتشار الدرجات حول الوسيط، أو

المتوسط ويعني ارتفاع الـ SD أن الدرجات منتشرة على نطاق واسع، بينما يدل انخفاض الـ SD على تجمعها عن كثب حول المتوسط. وفي هذه الحالة يكون مجتمع الدراسة هو المجموع التي يتم اختيار "العبء" الخاصة به، ويجب أن تكون العبء ممثلة لهذا المجتمع من الأوجه ذات الصلة (ويعتمد مقبىس معامل التأثير لكوهين على اظهار القوارق (مثل الفارق في متوسط الدرجات) بالنسبة لهذا الانحراف المعياري. ويتم تقسيم الفارق من خلال الانحراف المعياري للوصول الى تحديد على حجمه كجبرئية من انحراف معياري مستفس وهذه الجبرئية يطلق عليها بصحة عامة "معاس التأثير"

وفي التصميم البسيط للاختبار القبلي والبعدي، مع عدم وجود مجموعة صابطة، فإذا كان الـ SD هو الانحراف المعياري في الاختبار المستخدم، و μ_{pre} و μ_{post} هي المتوسطات الحسابية لكل من ما قبل و ما بعد الاختبار على التوالي، عندئذ يتم إعطاء الصيغة $(\mu_{post} - \mu_{pre}) / SD$ على سبيل المثال، إذا كان متوسط النقاط في الاختبار اللاحق 19، فإن متوسط النقاط في الاختبار التجريبي هو 17، والانحراف المعياري التقديري في عدد السكان هو 4، ثم يكون حجم التأثير $(19-17) / 4$ ، أو 0.5 SD-نصف الانحراف المعياري.

وكقاعدة عامة، بعد اختلاف بمقدار نصف الانحراف المعياري (SD 0.5) معاس تأثير متوسط وقد أهاد نورمان وسلون ووبرنتش (2003) Norman, Sloan, and Wyrwich، أن الاختلافات التي يمكن اكتشافها بنسبة ضئيلة في الدراسات الصحية من خلال استخدام مجموعة متنوعة من أدوات القياس كمتوسط الانحراف المعياري. ويفسر هذا الرقم من خلال الحقيقة، التي تم تأسيسها في البحث التعميمي، أنه على مدى نطاق واسع من المهام، فإن الحد من قدرة الناس على التمييز هو جزء واحد في 7، وهو رقم قريب جدًا من نصف الانحراف المعياري.

وبشكل تقريبي، فإن الفارق البالغ 0.8 SD هو معامل تأثير كبير، ويتمتع معامل التأثير الاحصالي لكوهين بإضافة إلى إثارته إحساس تقريبي بالأهمية التعليمية للتدخل (الدراسي) بميزة السماح بمقارنة أحجام التأثير في الدراسات التي تستخدم اختبارات

مختلفة ويتم تحجبة نظام تسجيل نتائج اختبار معين من الصورة، حيث يتم استبداله بحجم تأثير يتم التعبير عنه كجزء من الانحراف المعياري.

فعالية تدريس التفكير النقدي بمساعدة الحاسوب

مع الانتشار الواسع للحاسوب الشخصي من جانب والصعوبات المالية على مؤسسات التعليم العالي من جانب آخر، زاد اعتماد المعلمين، أكثر فأكثر، على برامج التدريب والتطبيقات الحاسوبية حيث يتضمن بعضها في بيئته مساعده تعليمية مدمجة، ويمكن أن يخفف هذه البرامج من العبء المطلوب لتعليم الطلاب، وفي الوقت نفسه، يوفر البرامج تقارير تعدي راحة فورية، وتصويبات ضرورية لتحقيق الجودة، ولتي يعرفها بعض الكتب أمثال فان جلدر (2000; 2001) van Gelder على أنها «الفتح للحصول على محسوس جوهري في مهارات التفكير النقدي. بالإضافة إلى ذلك، فإنه يمكن للبرمجيات المصممة جيداً أن تقرر الدوافع «الدائنية»، ولتي تميل إلى التعلم أكثر مما تفعله الدوافع الخارجية (Lepper and Greene 1978) وهي تؤدي ذلك من خلال منح «المستخدمين» دافع داخلي على الانصياب، ومواجهة الصعاب، واستثارة الرغبة في المزيد من المعرفة» (Larkin and Chabay 1989)

وهذا يتبادر إلى الذهن عدة تساؤلات هل يؤدي استخدام مثل هذه البرامج إلى تنمية للمهارات أكثر أو أقل، أم أن الوضع سيظل على حاله؟ وهل يمكن لهذا البرامج أن تحل تماماً، محل الشكل التقليدي للعمل المكثف، والحد من خلال الأمثلة في مجموعات صغيرة والحصول على «تدريس» (التأثير العائدي) من رائد بدلي بخبرته لمجموعة؟ أم أنه من الأفضل الجمع بين النهجين؟

إن التقنيات الحاسوبية تساعد أيضاً في الحد من عبء التصحيح وهذا يبرر التساؤل هل يمكن للاختبار الآلي (الإختبار المصحح كلياً أو جزئياً باستخدام الحاسوب)، الذي يأخذ صيغاً متعددة، مثل أسئلة الإختبار من متعدد، أو غيرها من الأشكال، أن يحل بشكل كامل أو جزئي، محل التصحيح البشري، للإجابات المكتوبة على الأسئلة المفتوحة؟ وهذا يمكن أن تساعد الإجابات على مثل هذه الأسئلة المعلمين، والمدرسين،

والمسؤولين الأكاديميين، على اتخاذ قرارات حكيمة حول أنماط ومصادر تعليم التفكير النقدي في المرحلة الجامعية الأولى.

وقد جاءت فرصة للإجابة على بعض هذه الأسئلة، عندما استُعيص عن الدروس التعليمية المباشرة في مقرر التفكير النقدي، بجامعة ماكماستر في هاميلتون بكندا (McMaster University in Hamilton, Canada)، بتعليم بمساعدة لكمبيوتر مع معينات تعليمية مدمجة و يعتمد التقدير لدى يحصل عليه الطالب بشكل كامل على اختيار الاختيار من متعدد ولتحكم على مدى فعالية التصميم (الالكتروني) الجديد، فقد تم اختبار مهارات التفكير النقدي للطلبة في بداية ونهاية تدريس احد المقررات

وجرت مراجعة مخطط المقرر في أول لقاء، وتم الإعلان عن اختبار بمهدي مسبق، يتم تطبيقه في المحاضرة الثانية وتم التنبيه على الطلاب بعدم القيام بأي تصوير لهذا الاختبار وفي المحاضرة الثانية، اختار الطلاب كاختبار اولي إما نموذج A أو نموذج B لمهارات التفكير النقدي في كاليفورنيا (CCTST) تبع ذلك 19 محاضرة مدة كل منها 50 دقيقة، أي 15.8 ساعة في تعميم التفكير النقدي وفي المحاضرة الثانية والأخيرة، كُلف الطلاب بالاختيار بين الكتابة كاختبار بعدي، اما للصيغة A أو B من اختبار CCTST وخصصت المحاضرة الأخيرة للمراجعة التقييمية للمقرر وشرح كيفية الاختبار النهائي

تم تكن هناك حققات تعليمية وجه لوجه، إنما كان هناك مساعدان للتدريس من حرجي الجامعة، ومعلم من ذوي الخبرة، متحيين للتشاور عن طريق البريد الإلكتروني (تتم مقابته يومياً) أو خلال ساعات الدوام الرسمي. ولم يتم استغلال هذه المصاح إلا مرات قليلة جداً، باستثناء فترة ما قبل اختبارات الفصل الدراسي. وكان يمكن للمقرر أن يقوم على تنفيذه (وهو ما حدث فيما بعد) أحد المساعدين، بشكل فعال تماماً وقد حصر جلسات المراجعة قبل امتحان منتصف الفصل الدراسي وأيضا قبل الامتحان النهائي حوالي 10% من الطلاب. وجري اجراء الامتحانات، سواء منتصف الفصل أو الامتحان النهائي في المقرر، من خلال صيغة الأسئلة متعددة الاختيارات مسجلة آلي ولم يكن هناك عمل يتم تصحيحه يدوياً

وقد استخدم الطلاب كتاب جيل لبيلايك (LeBlanc 1998b) بعنوان (التفكير البندي) باعتباره كتابهم الدراسي، جنباً إلى جنب مع برنامج المسمى LEMUR (LeBlanc 1998) وهو اختصار لـ Logical Evaluation Makes Understanding Real أي التقييم المنطقي يجعل الفهم حقيقة، وقد عطي المقرر الفصول لعشره من هذا الكتاب. تضمنت المواضيع التالية التعرف على الحجج، معايير الحجج أو بلورتها، المقومات الضرورية وانكافيه، اللغة (المعاني ومعالطات اللغة)، قبول المصداقية، الحجج المستنبطة من المفارقة، الحجج المستنبطة من التجربة، الحجج المبينة على السببية أو العلية وكان هناك تكليفات على شكل الاختبار من متعدد، أحدهما عن التمييز بين الحجج من خلال التفسيرات السببية والحجج القياسية، والآخر عن المفارقة بين الحجج وقد عطي اختيار المصنف بداية الموضوعات المدرجة حتى قبول المصداقية. بينما يشمل الاختبار النهائي جميع الموضوعات المدرجة يتكون برنامج "LEMUR" من تمارين الاختيار من متعدد واختبارات قصيرة مرتبطة بمصطلح الكتاب، مع مساعدة معينة في شكل تفسيرات وتنبؤات إذا اختار المستخدم إجابة غير صحيحة أما إذا أجاب المستخدم على عنصر ما بشكل صحيح، فعلاً ما يكون هناك تفسير لسبب صحة هذه الإجابة وهكذا يمكن للطلاب أن يتنبؤوا بأنفسهم، من أن اتخاذ كل منهم نهج في العمل من خلال التمرين يوفر تلقياً عائداً (أثراً متجا) فوري بشكل إيجابيهم في المستقبل كما يمكن لكل منهم أن يلاحظ نفسه. أثناء تصحيحه لسوء الفهم، وكذلك تحسين أدائه مع مرور الوقت

وتنقسم تمارين التوحيد القياسي للحجج في برنامج LEMUR صندوقاً من "سهام" أعدت مسبقاً، ويمكن للطلاب من خلاله أن يستخرجوا عناصر الجمل التي سيتشكل منها النص الحديث، حتى يمكن عرض الحجج بنيانها، ومن الممكن إنشاء محططات أصلية في برامج أكثر تطوراً، مثل.

Athena Standard (Berul 2005), Araucaria (Reed and Rowe 2012), and Rationale (Donohue van Gelder Cumming, and Bissett 2002; van Gelder 2013)

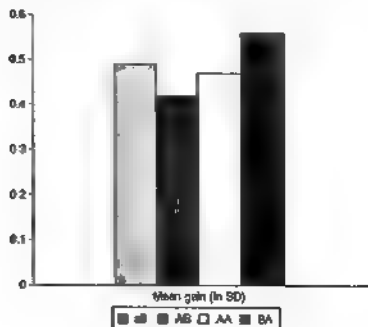
وكان هناك موقع الكتروني للمقرر، حيث يتم نشر إجابات لتمارين الكتاب الدراسي، بالإضافة إلى الواجبات، والاختبارات، والامتحانات السابقة متعددة الاختيارات مع إجاباتها، بالإضافة إلى مساعدات أخرى. ولم يكن هناك أي رصد لمدى استخدام الطالب للبرنامج أو الموقع الإلكتروني، لتشجيع الطلاب على بدد قصارى جهدهم في كل من الاختبار القبلي والاختبار اللاحق، وقد أعطيت 5 / من الدرجة النهائية لأفضل الدرجات في الاختبارين، حيث أنه في حالة تقديم أحد الاختبارين في الشكل غير الكافي، يتم استخدام الدرجة في الاختبار الآخر، وإذا لم يكن الاختبار قد تمت كتابته، يتم الاكتفاء باحتساب نسبة 5/، صافية للاختبار النهائي ووفقاً لتليل الاختبار، لم يتم إخبار الطلاب بأي شيء مقدماً عن الاختبار، باستثناء أنه اختبار متعدد الخيارات وقيل لعدد قليل من الطلاب، الذين سألوا عما يجب عليهم القيام به دراسياً، من أجل الاختبار اللاحق أن يراجعوا مادة المقرر بأكمله كان لدى الطلاب حوالي 95 دقيقة لتنفيذ كل الإجابة على أسئلة الاختبار، أي أكثر بتليل من 45 دقيقة الموصى بها في دليل

وقد اتبعت البنية في الأصل، لاستخدام تصميم متقاطع بسيط، حيث قام نصف الطلاب بكتابة النموذج A كاختبار قبلي والنموذج B كاختبار لاحق، وذهب النصف الآخر من كتابة الطلاب لاستخدام النموذج B كاختبار مسبق والنموذج A كاختبار لاحق. ويعمل هذا التصميم تلقائياً، على تصحيح أي تفاوت في لصعوبة بين النموذجين. وكما تبين للدراسة، فإن عددًا كبيراً من الطلاب قد كتبوا النموذج A كاختبار مسبق بدلاً من النموذج B، ولم تكن هناك نسخ كافية من النموذج B لتنفيذ البرنامج كاختبار لاحق، لتولت الذين كتبوا النموذج A كاختبار مسبق. ومن ثم فقد تم تقسيم المجموعة التي اختارت النموذج A اختباراً قبلياً إلى مجموعتين فرعيتين للاختبار اللاحق، حيث كتب نصفهم تقريباً النموذج B، وكتب بقية النصف A مرة أخرى. وقد أتاح هذا التصميم، تحديد ما إذا كان هناك أي فرق بين تنفيذ نفس شكل الاختبار سواء الاختبار القبلي أو الاختبار اللاحق، مقارناً بتطبيق صيغة أخرى. وقد بلغ عدد الذين أكملوا المقرر 402 من الطلاب، كتب 278 منهم كلا الاختبارين السابق واللاحق. وتراوح متوسط درجاتهم من 17.03 من أصل 34 في الاختبار القبلي إلى 19.22 في ما بعد الاختبار اللاحق،

بريادة قدرها 2.19 نقطة، والتي تعادل نصف الانحراف المعياري (49 SD على وجه الدقة). وبالتالي، كان للمقرر "معامل تأثير" معتدل. ويمكن الاستلاع على معلومات أكثر تفصيلاً عن النتائج في دراسة (Hiechcock 2004)، التي يستند إليها هذا الفصل.

لم يحدث أي فرق في الزيادة في متوسط النقاط، سواء كتب الطلاب نفس الصيغة في مرحلة ما بعد الاختبار كما هي في مرحلة ما قبل الاختبار. وكان النموذج B أصعب قليلاً من النموذج A، إذ كان الطلاب الذين كتبوا النموذج B أولاً والجزء الثاني من النموذج A (مجموعة "BA") أعلى مما حققه إلى حد ما من أولئك الذين كتبوا النموذج A أولاً والثاني B أي النموذج (مجموعة "AB").

(وقد وجد جاكوبس [1995، 94، 1999، 214] Jacobs أيضاً أن الطلاب قد ازدادوا سوءاً في الاستمارة B أكثر من الاستمارة A). وتراجعت الزيادة في متوسط عدد الطلاب الذين كتبوا النموذج A في المراتين (مجموعة "AA") حيث يقع الفرق في المربع الواقع بين الارتفاع في الوسيط بين طلاب AB وBA (انظر الشكل 1/17).



الشكل 1/17 يبين متوسط العينة (الانحراف المعياري).

التي حققته عينة دراسة ماكماستر

وبالتالي لم يكن هناك فارق بين كتابة نص الاختبار مرتين وكتابة شكل مختلف في مرحلة ما بعد الاختبار كما يقول دليل الاختبار "لم نكتشف مראؤا أي معامل تأثير ذي دلالة احصائية عند استخدام إصدار واحد من إحدى نسخ مقياس CCTST لكل من الاختبار المسبق واللاحق هذا يعني أن المجموعة لن تحقق نتائج أفضل في الاختبار

وسبب ذلك بساطة أنهم درسوه من قبل (Facione, Facione, Blohm, Howard, and Giancarlo 1998: 14) وتطرح هذه النتائج استفسارين رئيسيين أولهما ما هو القدر من التحسن في درجات الاختبار الذي يمكن إرجاعه إلى تعليم التفكير النقدي على وجه التحديد؟ أما الثاني فهو كيف يمكن مقارنة هذا التحسن، بما حققته الطرق الأخرى لنص العرص؟

أولا، لتحديد مقدار التحسن الذي يمكن أن يسبب إلى مقرر التفكير النقدي، هزتا بحاجة لمقارنته بالتحسن الذي سيظهره الطلاب إذا كانوا يتلقون مقررا غيره. ويقدر كل من (باسكاريل و ترينزيني 2005 Terenzini Pascarella)، بناء على توليفة من الدراسات التي أجريت في تسعينيات القرن الماضي، أن السنوات الثلاث الأولى في الكلية توفر تحسنا في مهارات التفكير النقدي بحوالي [55] من حيث الانحراف المعياري (SD) يحدث معظم المكاسب في السنة الأولى من الكلية ويتم تقدير طلاب السنة الثانية باعتبارهم يتفوقون على الطلاب المبتدئين بما نسبته 34 SD، ويتفوق صفا طلاب السنة الثانية على المبتدئين بما نسبته 45 SD، ويتميز طلاب السنة الثالثة على الثانية حيث يحصلون على 54 SD وإذا افترضنا أنه في كل عام يتم توزيع المكاسب بالتساوي بين فصلين دراسيين، فيمكن تقدير أن طلاب الجامعات في المتوسط يكسبون 17 SD في كل فصل دراسي من السنة الأولى في الكلية و 05 SD في كل فصل دراسي لاحق من الدراسات الجامعية ويقدم هينشوك (2004) Hitchcock دليلا آخر يتفق مع هذا التقدير

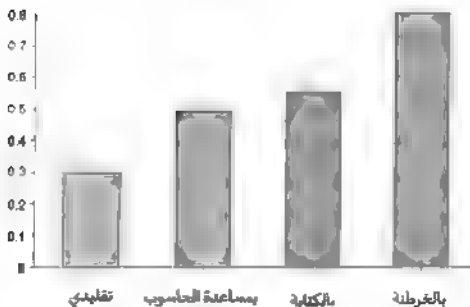
وقد تم تصنيف جميع الطلاب تقريبا في هذه الدراسة ضمن المستوى 2 أو أعلى. وبالتالي، فمن المتوقع أن يحسنوا درجاتهم في اختبار التفكير النقدي بانحراف معياري قدره 0.05 مع كل فصل دراسي بدوام كامل دون أن يتضمن مقرر التفكير الباقد لذلك

يمكن أن نعرف جميع مكاسبهم التي تصل إلى 49 SD إلى قواعد تعليم التفكير النقدي بمساعدة الحاسوب - حيث تبلغ 44 SD، وهو ما يظل على وجه الدقة قريباً من حجم تأثير معتدل. ثانياً، وجدت دراسات مماثلة للانحراف المعياري، استخدمت جميعها CCTST، كشفت عن حصيلة متوسطة بعد تدريس مقرر التفكير النقدي للفصل الواحد، والتي تروح من 32 0 إلى 89 SD على الانحراف المعياري (Hitchcock 2004) وقد استخدمت هذه الدراسات طرق مختلفة لتعليم التفكير النقدي.

الخطط التقليدية يقوم المدرس بالتدريس لمجموعه صغيره (من 25 إلى 30 طالباً) طوال الفصل الدراسي، ويصحح التمارين المقررة، ولا توجد برامج تعليمية ولا تعلم أو تصحيح بمساعدة الحاسوب وتطلب الواجبات والاختبارات والامتحانات إجابات مكتوبة. يتم تصحيحها يدوياً وتظهر الدراسات حول هذا النوع من التعليم مكاسب تتراوح بين 28 SD (Twardy 2004) إلى 32 SD (Facione 1990a) وبما أن الطلاب في هذه الدراسات هم في الغالب ممن تحسّنوا عامهم الأول، وبالتالي يتوقع مهم أن يظهروا مكسباً قدره 05 SD على الانحراف المعياري، فإن المكاسب المسبوبة إلى تعلم التفكير النقدي، هي حوالي ربع ذلك الانحراف المعياري وهو تأثير ضئيل.

مقرر لمدة عام كامل يطرح للمبتدئين يجمع بين التفكير النقدي وتعليم الكتابة: يقوم المعلم، في هذا المقرر بتدريس التفكير النقدي، لمجموعة من 20 طالباً، لمدة سبعة أسابيع بعد ذلك تتلقى المجموعة تعليماً في مهارات الكتابة، حيث يطلب من الطلاب كتابته سلسلة من خمس مقالات. وتظهر الدراسات التي أجريت على هذا النوع من الخطط نقداً يتراوح من 46 0 إلى 75 0 درجة (Hatcher 1999; 2001 personal communication) وبما أنه من المتوقع أن يقوم المبتدئون بتحسين نتائجهم بمعدل 34 SD خلال العام الدراسي، حتى بدون مقرر مخصص للتفكير النقدي، فإن مساهم تعليم التفكير النقدي في هذا الخطط يتوقع أن يقدر بـ 12 إلى 41 SD قياساً على الانحراف المعياري، وهي نسبة صغيرة إلى معتدلة الصغر.

مقرر فصل دراسي واحد للطلاب الجدد لرسم خرائط الحجج بمساعدة الحاسوب؛ هنا يقوم المعلم بتدريس طرق تعطيل الحجج لفصول كبيرة (135 طالبًا في الحصة الواحدة)، بالإضافة إلى اجتماع الطلاب في حلقات دروس صغيرة (15 طالبًا في المتوسط) مرة واحدة في الأسبوع. ويتم تخصيص الفصل الدراسي بأكمله تقريبًا، لرسم خرائط الحجج بمساعدة الحاسوب، لإنتاج مبيعات رسومات بيانية تخرج منها اسمهم تظهر بنية الحجج. وتشير الدراسات التي أجريت على هذا النوع من التعلم مكاسب تتراوح من 0.73 إلى 0.89. مما يتيح الفرصة للوصول إلى انحراف معياري يصل إلى تحقيق المتوقع - خلاف ذلك - إلى 17 SD في فصل دراسي واحد من التعليم الجامعي في السنة الأولى، ويمكننا أن ننسب إلى تدريس التفكير الناقد في هذا المخطط تأثيراً يصل إلى 0.56 SD إلى 0.72 SD، وهو رقم كبير في حدود المعتدل والمقبول. وإذا قمنا بدمج نتائج هذه الدراسات، كما هو موضح في الجدول 1 من دراسة: (Hitchcock 2004, 188)، نحصل على النمط المعروض في الشكل 2/17



الشكل 2/17 يبين متوسط الحصة (الانحراف المعياري). وفقاً للمخطط التعليمي

إن المخطط التعليمي عالي الكفاءة المدعوم بالحاسوب من خلال مقرر McMaster أكثر فعالية من مقررات التفكير النقدي التقليدية، وأقرب في فعاليته إلى مقرر الطلاب الجدد، الذي يجمع بين التفكير النقدي والكتابة، وأقل فاعلية من التعليم المدعوم بالحاسوب الذي يركز على الرسم الخرائطي لتحجج

مقارنة الفعالية النسبية للطرق المختلفة

على الرغم من التفاؤل بعاوین براءة مثل "لماذا ينبغي الجمع بين التفكير الناقد وكيون الكتاب" (Hatcher 1999) و "خريطة الجدل تحسن التفكير النقدي" (Twardy 2004)، فإن الدراسات المذكورة للتو، لا تثبت بشكل قاطع، ما هي الطرق التعليمية الأكثر فعالية في تحسين مهارات التفكير النقدي للطلاب الجامعيين. وأحد الأسباب في ذلك، يتمثل في أن المجموعات التي تم دراستها تحتلف من عدة جوانب الخصبة الأكاديمية للمعلم وحيثته، والموضوعات المدروسة، والكتب الدراسية، ويزود فعل الطلاب، وحصرهم على اختيار الأخبار المسبق والاختيار اللاحق، وأحدهما على محمل الجد، الطلاب ومستوياتهم ومقرراتهم الأساس التي سجلوها، والمعدات الخاصة بهم، مع اختيارات الاختبار من متعدد، وقدراتهم الأكاديمية، وما لديهم من مهارات التفكير النقدي في مرحلة ما قبل الاختبار، وهم جراً

وهناك سبب آخر وجوه أنه يمكن للمرء أن يثير أسئلة حول صلاحية اختبار فاسيون CCTST (Facione 1990a, b, c, d, Facione et al. 1998)، وإذا ما كان حقاً يقيس مهارات التفكير النقدي، ويسند CCTST على بيان إجماع الخبراء حول مهارات التفكير النقدي المسطر اكتسابها من جانب الطلاب الجامعيين الجدد، وطلاب السنة الثانية (American Philosophical Association 1990) ومع ذلك، فإن بيودها الأربعة والثلاثين تقصر فقط على بعض المهارات المذكورة في هذا الباب. وهناك أيضاً أسئلة مشروعة حول سلامة بعض بيوده وعلاوة على ذلك، فإن المفاهيم الأخرى للتفكير النقدي، مثل أفكار روبرت بينس (1962، 1987، 1991) Robert Ennis أو أليك هيشر ومايكل سكريبس (1997) Alex Fisher and Michael Scriven، تشير إلى مجموعة

مختلفة إلى حد ما من مهارات التفكير النقدي

وللعلم هذه المأخذ، الموصوفة بالمفصيل في هيتشكوك (2004) Hitchcock، يحتاج إلى اختبارات معتمدة بشكل أفضل لمهارات التفكير النقدي كما أن الحاجة إلى دراسات مثل تلك التي عرضتها في هذا الفصل من خلال مجموعات مختلفة من الطلاب، الذين يتلقون نغماً للتفكير النقدي، بمحوى مختلف يقوم به مربيون محتملون، ويستخدمون أساليب مختلفة وأن يصبح هذه الدراسات مجموعة صابطة غير عشوائية، تتيح تحليل التباين لمعالجة الاختلافات، في الاختبار المسبق للمجموعة التجريبية ويجب أن يقدموا تقارير حول الموضوعات التي تم تناولها، والكتب الدراسي المستخدم، والأساليب المستخدمة لتحديد درجة الطلاب في المقرر (وخاصة السور بين لقصبا، المتناولة في المعالقات، أمثلة الإجابة القصيرة، وعناصر الاختبار من متعدد)، وحجم الفصل، والتدريب والخبرة المناسبة للمدرّب، والمستوى المسجل فيه الطلاب، والطلاقة البغلية والرياضية، ونسبة الطلاب الذين لديهم لغتهم الأم غير الإنجليزية، والأدلة المستخدمة في الاختبار المبني والاختبار اللاحق، والعوامل على الأداء الساجح في كلا الاختبارين، ومرارح المقرر التي أجري فيها الاختبار اللاحق وهذا يمكن الحصول على توجيهات مفيدة، حول استكشاف الخطط لتعليمية المختلطة، من خلال ما وراء التحليل المهجي، الذي قدم به فيليب أبرامي ورملاؤه (Abrami, Bernard, Borokhovski, Waddington, Wade and Persson 2014) لتأثير التدخّل الدراسي (بمقررات التفكير النقدي) على مهارات التفكير النقدي لعام ولقياس حجم التأثير، قاموا بتعديل مقياس كوهن Cohen لتصحیح التحيز الناتج عن صغر العينات وفي مجموعة من الدراسات يبلغ عدده 684 بمعامل تأثير قدره 867، وجدوا أن معدل معامل التأثير بلغ 0.39 وبما أن حجم هذا التأثير، يتراوح بين الأشخاص والاعتدال، فإن من الممكن، دون اعتبار التعليم العام لمهارات التفكير النقدي أمراً إيجابياً

ولتحسين أكثر تمصلاً، ركز أبرامي ورملاؤه Abramı and his colleagues انتباههم على تجارب حقيقية أو شبه حقيقية حيث يمكن تحديد خصائص التدخّل الدراسي (بمقرر التفكير النقدي) بثقه وقياس النتائج بأدوات قياس تتمتع بالمصداقية

والصلاحيات أيضا و تم استبعاد الدراسات التي استمر التدخّل التدريسي فيها، لأكثر من فصل دراسي، وقد تضمنت مثل هذه المجموعة من الدراسات المضبوطة من الناحية المنهجية 341 كعامل تأثير مع متوسط أقل إلى حد ما من 30 وبنسبة كبيرة الاختلاف ولم تختلف معاملات التأثير في هذه الدراسات بشكل ملحوظ نتيجة للمستوى التعليمي أو الموضوع، أو مدة التدخّل التدريسي

وفي ما وراء تحليل أولي مبكر لدراسات أفس استبطاع أبرامي برنارد، بوروخوفسكي، واد سوريكس، نعيم، وتشايع (Abrami, Bernard Borokhovsk, Wade. (2008) Surkes, Tamim, and Zhang حساب 32% من النماذج في الأحجام من خلال مبرتين للتدخّل الأرضية التربوية وبمطابق وحقق النوع الأكثر فعالية من الأرضية التربوية، بمتوسط معامل تأثير قدره 1.00، عبارة عن تدريب خاص للقائمين على تدريس التفكير النقدي. وأما النوع الأكثر فعالية للتدخّل (التدخّل بمقرر للتفكير النقدي) فكان، بمتوسط معامل تأثير قدره 94، "وهو ما يعي معالجة مزدوجة" (Ennis 1989) تجمع بين تعليم المواد الدراسية (امقررة) مع وحدة دراسية تخص التفكير النقدي

وكان هذا النوع من الدخّل التدريسي هو أيضا الأكثر فاعلية في التحديّل الماوراني meta analysis الأكثر حداثة (Abrami et al. 2014)، لكن بمتوسط معامل التأثير البالغ 38 لم يختلف بشكل كبير عن معاملي التأثير مع أنواع التدخّل الأخرى ولم يتم ما وراء التحليل الأكثر حداثة (Abrami et al. 2014) بتحليل البيانات من خلال التفاصيل التربوي. واستخدموا بدلا من ذلك، مجموعة ثانية من المعايير التدريسية مثل: الحوار، والمركز التدريسي، والتدريب الخصوصي ويصل الحوار المعلم من خلال النقاش ويستحضر التعلم الموجه (ويطلق عليه أيضا "التعلم الحي") للطلاب مشكلات يعايشونها، ويشاركون في معالجتها، بطرح الأسئلة وربما، اقتراح الحلول، بما يساهم في تحفيزهم على الاستمرار وفي التدريب (ويسمى أيضا "الريادة" أو "التعليم المخصوص")، يُعد الشخص الذي يمتلك مواد أكثر خبرة أقل استنادًا، إلى التحليل التقني. وقد حققت مجموع هذه الاستراتيجيات الثلاثة أعلى معامل تأثير وهو 57، مقارنة بـ 32 لمزج من التعلم والحوار. الموجه، 25، للتعليم الموجه وحده، و 23 للحوار لوحده

وبما أن هذه المجموعة "ما وراء التحليلية" تجمع بين دراسات التدحلات (بمقررات في التفكير النقدي) على مستويات تعليمية مختلفة، فإن آثارها على التعليم الجامعي ليست واضحة. ويذكر هنا على وجه الخصوص أن ما وراء التحليل لم يتم بتحليل النتائج من خلال إذا ما اشتمل التخطيط التعلمي على رسم خرائط للحجج، والتي أثبتت بعض الدراسات الخاصة بتدريس التفكير النقدي لدى الطلاب لجامعيين أنها فعالة بشكل خاص. إذ أن ما وراء التحليلات ترجح أهمية استكشاف تصاميم مختلفة، مع تعليم صريح للتفكير النقدي. وذلك في سياق تدريس المواد المقررة من قبل مُدرِّب مُدرَّب، خصيصاً لتدريس التفكير النقدي، حيث يشارك الطلاب في الحوار، ويطبقون المهارات التي يتم تدريسها على المشكلات التي تشعلهم، على أن سطوي على شيء من الريادة الفردية ويعرر عدم التجانس غير المبرر في كلا نوعي ما وراء التحليل، الحاجة إلى مزيد من الدراسات التجريبية، وشبه التجريبية، المصممة تصميمًا جيدًا، والتي يتم فيها توصيف شامل للاستراتيجيات التعليمية، وسمات المعلم، وخصائص الطالب في المجموعات الخاصة للدراسة، وكذلك المجموعة الصابغة

خاتمة

تتمثل إحدى طرق قياس فعالية التدخل التعليمي، في تحسين مهارات التفكير النقدي، في مقارنة وسيط ما يحققه المستفيدون في اختبار صلاحية مهارات التفكير النقدي، قياساً على متوسط ما تحققه المجموعة الصابغة وقد أظهرت الدراسات من هذا النوع أن مقررات التفكير النقدي المسجلة في المرحلة الجامعية الأولى لا تحقق سوى تحسن بسيط

وهناك ميل إلى تحقيق تحسن متوسط عندما تشتمل مثل هذه المقررات على دروس بالاستعانة بالحاسوب، أو دمجها في تعليم لكتابة (ممارستها بمحاولات التأليف) وقد تم اكتشاف أن أعلى معدل للتجسيات بشكل بارز، تجلت في المقررات التي تركز على رسم خرائط الحجج بمساعدة الحاسوب بالإضافة إلى ذلك، فإن هناك اثنتين من دراسات ما وراء التحليل، تم إجراؤهما حديثاً، رجحت أن الطريقة الأكثر فعالية يمكن

أن تكون بتخصيص وحدة لتدريس التفكير النقدي من قبل منسب منسب هادف في
 سيد تعليم موضوع (مقرر متخصص) على أن يشارك الطلاب في المناقشة و التعامل مع
 المشكلة والتدريب على حلها

المصادر

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovskii, E., Wade, A., Surkes M. A., Tamim R., and Zhang, D. 2008. "Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions. A Stage 1 Meta-Analysis." *Review of Educational Research* 78 (4): 1102-1134
- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovskii, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., and Persson, T. 2014. "Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis." *Review of Educational Research*. Advance online publication retrieved from <http://rer.sagepub.com>. doi: 10.3102/0034654314551063
- American Philosophical Association. 1990. "Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction." ED 315423 ERIC Document.
- Beril, R. Alhena Standard, Software accessed August 16, 2013 2005. Available from http://theguide.ntic.org/display_lo.php?oai_id=oai%3Aeureka.ntic.org%3A4c991765e3028168868667
- Cohen, J. 1988. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (second edition). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Donohue, A., van Gelder, T. J., Cumming, G., and Bissett, M. 2002. "Reason! Project Studies 1999-2002 (Reason! Project Technical Report 2002/1)." Melbourne August 18, 2013. http://www.kritischdenken.nl/Rationale/Tutorials/Overview/ReasonProjectReport2002_1.pdf
- Ennis, R. H. 1962. "A Concept of Critical Thinking: A Proposed Basis for Research in the Teaching and Evaluation of Critical Thinking Ability." *Harvard Educational Review* 32:81-111
- Ennis, R. H. 1987. "A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities." in *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*, edited by J. B. Baron and R. J. Sternberg. New York: W. H. Freeman and Company. 9-26.
- Ennis, R. H. 1989. "Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research." *Educational Researcher* 18 (3): 4-10.
- Ennis, R. H. 1991. "Critical Thinking: A Streamlined Conception." *Teaching Philosophy* 14 (1): 5-25.

- Facione, P. 1990a. "The California Critical Thinking Skills Test: College Level, Technical Report #1: Experimental Validation and Content Validity." ED 327549. ERIC Document.
- Facione, P. 1990b. "The California Critical Thinking Skills Test: College Level, Technical Report #2: Factors Predictive of CT Skills." ED 327550. ERIC Document.
- Facione, P. 1990c. "The California Critical Thinking Skills Test: College Level, Technical Report #3: Gender, Ethnicity, Major, CT Self-Esteem and the CCTST." ED 326584. ERIC Document.
- Facione, P. 1990d. "The California Critical Thinking Skills Test: College Level, Technical Report #4: Interpreting the CCTST, Group Norms and Sub-Scores." ED 327566. ERIC Document.
- Facione, P. A. Facione, N. C., Biohm, S. W., Howard, K., and Grancarlo, C. F. 1998. Test Manual: The California Critical Thinking Skills Test (revised edition). Millbrae: California Academic Press.
- Fisher, A., and Scriven, D. 1997. Critical Thinking: Its Definition and Assessment. Point Reyes, CA, Edgepress.
- Hatcher, D. 1999. "Why Critical Thinking Should Be Combined with Written Composition." *Informal Logic* 19: 171-183.
- Hatcher, D. 2001. "Why Percy Can't Think: A Response to Bailin." *Informal Logic* 21: 171-181.
- Hitchcock, D. 2004. "The Effectiveness of Computer Assisted Instruction in Critical Thinking." *Informal Logic* 24 (3): 183-217.
- Jacobs, S. S. 1995. "Technical Characteristics and Some Correlates of the California Critical Thinking Skills Test, Forms A and B." *Research in Higher Education* 36: 89-108.
- Jacobs, S. S. 1999. "The Equivalence of Forms A and B of the California Critical Thinking Skills Test." *Measurement and Evaluation in Counseling and Development* 31: 211-222.
- Larkin, J. H., and Chabay, R. W. 1989. "Research on Teaching Scientific Thinking: Implications for Computer-Based Instruction." In *Toward the Thinking Curriculum, Current Cognitive Research*, edited by L. B. Resnick and L. E. Klopfer. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. 150-172.
- LeBlanc, J. 1998a. LEMUR (Logical Evaluation Makes Understanding Real) to Accompany Thinking Clearly. New York: W. W. Norton.
- LeBlanc, J. 1998b. Thinking Clearly: A Guide to Critical Reasoning. New York: W. W. Norton.

- Lepper M. R., and Greene, J. A. 1978. The Hidden Costs of Reward: New Perspectives on the Psychology of Human Motivation. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Norman, G. R., Sloan, J. A., and Wyrwich, K. W. 2003 "Interpretation of Changes in Health-Related Quality of Life: The Remarkable Universality of Half a Standard Deviation." *Medical Care* 41: 582-592.
- Pascarella, E. and Terenzini, P. 2005. How College Affects Students. Findings and Insights from Twenty Years of Research. Vol. 2: A Third Decade of Research. San Francisco: Jossey Bass.
- Reed, C., and Rowe, G. 2012. Araucaria 3.1 August 16. Available from <http://araucaia.computing.dundee.ac.uk/doku.php>
- Twardy, C. R. 2004 "Argument Maps Improve Critical Thinking." *Teaching Philosophy* 27: 95-116.
- van Gelder, T. 2001 "How to Improve Critical Thinking Using Educational Technology" in Meeting at the Crossroads. Proceedings of the 18th Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education, edited by G. Kennedy, M. Keppell, C. McNaught and T. Petrovic. University of Melbourne: 539-548.
- van Gelder, T. J. 2000. "Learning to Reason: A Reason/ Able Approach." in Cognitive Science in Australia 2000: Proceedings of the Fifth Australasian Cognitive Science Society. edited by C. Davis, T. J. van Gelder and R. Wales. Adelaide: Causal.
- van Gelder, T. J. 2013 Rationale 2.0.10 August 16. Available from <http://rationale.austhink.com/download>

الباب الرابع

التفكير النقدي عبر الثقافات

هل سيظل التفكير النقدي مدعماً مفصلاً، لمدهج التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين؟

إن تعير انتوحة في صانع التعليم العالي في آسيا والبدان غير لماطقة بالإنجليزية أصبح، يحظر بمرب من الاهتمام وهل يسطيع التفكير النقدي -أو ببني أن يطل محتفظا بموقعه كطابع للتعليم العالي في عالم العرب؟ وإذا ظل الأمر على هذا النحو، فهل يتطلب ذلك توفها ما؟ ما هو مفهوم "التفكير النقدي" لدى بدان العالم الدامي مثل تلك الواقعة في الشرق الأقصى والأوسط؟ لا بد أن نقر بأنه لا يمكن الإحاطة بوصف التفكير النقدي في التعليم العالي، بدون التصدي لبعض من هذه القصايا الربية او المفتاحية

ويمكن النظر إلى الصعوبات التي تواجهها هذا، بأنها في جزء منها تربوي (تعليمي) والآخر سياسي فهي الماضي كان هناك تردد في الجانب العربي ممثلاً في حكومته، إراء تبني النمط الثقافي الغربي، (عدم الرغبة، على سبيل المثال في تشجيع ثقافة الحوار والتبادل الطليق للأفكار) وهو الأمر الذي يخضع الآن للتغيير وعلى الرغم من أن العادات المتوارثة لا تتلاشى إلا بصعوبة، وأنه قد يكون مستحيلاً، حتى الآن، اتباع الأساليب "الغربية" التقليدية في تعميم التفكير النقدي، وحتى لو أصبح التفكير النقدي صمم مباحث الدراسة، فإن توجه آسيا والأميريين مهيمن نترجياً على مستقبلنا التربوي.^(٢)

ومادا عن وضع بلدان في الشرق الأوسط في هذا السياق؟ إن بلدانا في هذا الإقليم

(٢) يلاحظ أن حديث المحرر جاء بصيغه، لتكلم الجمع في ظل مفهوم العالم المعاصر كفرة كونه (المرجوم)

شهدت اضطراباً شديداً، بل زلزالاً، منذ أطل عليها الربيع العربي فهل يذهب بعيداً إذا اعتقنا أن هذا كان ميلاداً لانبعاث في هذا الجزء من العالم؟ وما الذي يمكن التوقف عنده بالنسبة للانتقادية لدى السكان الأصليين في مواطن مثل أستراليا، وأفريقيا، وكندا؟ إن هذا الباب من الكتاب يقدم لنا أربع دراسات شيقة لطابع التفكير النقدي عبر الثقافات

وبعرض لنا كل من "Manalo و Kusumi و Koyasu و Michita و Tanaka" القصبة المعقدة حول ما إذا كان مفهوم التفكير النقدي، عرضة للاختلاف بين الثقافات؟ إن هناك كثرة من الكتابات صدرت حول هذا الموضوع، لكن لم يستند منها إلا قلة، على قاعدة من البيانات ومن هنا قام المؤلفون المذكورون بالاعتماد على نهج كيمي، ثري بالتعليقات، واستخدام استقصاء لرأي ثلاثة وعشرين من طلاب المرحلة الجامعية الأولى في بيوزلندا، ومؤسسات مشابهة في مدن يابانية محتلمة وعلى العكس من الشعور أو التوجه السائد حول "سلبية" ولا مبالاة الطلاب الآسيويين إزاء التفكير النقدي، فإنهم لم يجدوا أي دليل على اختلاف بين الشرق والغرب، في الاهتمام والاستخدام والتعريفات لمهارات التفكير، بما فيها التفكير النقدي. فهل يمكن أن نستنتج من ذلك أن مثل تلك الافتراضات أميئة توجيهها، وأنها لم تؤسس على معلومات يعتد بها؟

هذا تأتي بطرة "مها بالي" إلى وضع التفكير النقدي في مصر، والشعوب الإسلامية عموماً وهي تؤكد أن التفكير النقدي ليس عائداً عن الفكر الإسلامي، ولا هو قاصر على البلدان العربية وهي تقرر في المقابل بأن هناك عقبات من المؤكد أنها تحول بين التفكير النقدي وتعليمه في العالم الإسلامي. وهذا يشمل حلصية "رأس المال الثقافي، cultural capital" أي المدى الذي وصح فيه ظهور التفكير النقدي في الشؤون الداخلية، والاجتماعية، أو فيما قبل التعليم الجامعي. إن التفاوت في رأس المال الثقافي يؤثر سلباً على الثقة في التفكير، والقدرة على إفصاح المرء عما يعتل بداخله من أفكار والقضية النابية تتمثل في أن العملية التعليمية ليست محايدة. ففي حالات كثيرة تنقيد بالقوالب التعليمية المقبولة ثقافياً وذلك أن المعلمين يجدون أن عليهم أن يتجشموا مزيداً من المتاعب، إذا حاولوا الخروج عن القوالب التعليمية المألوفة في العالم الإسلامي. حتى إذا أتينا للقضية الثالثة، فتتعلق بإتقان اللغة، مما يجعل -في حالة افتقاده- من تنمية

الانتقادية، أمراً غير وارد ولبست أي من هذه القضايا قاصرة على مصر بطبيعة الحال لكنها تعاني من بصيها الأكبر، الذي يجد نصها في مواجهته. ثديا بعد ذلك القصيدة الرابعة، وهي تخص البيئة السياسية والاجتماعية للبلدان التي تحيا فيها كثير من بلدان الشرق الأوسط، حيث تنسم بالقسلة ونحفا الصراعات والمخاطر وفي هذا المناخ يواجه تعليم التفكير النقدي بعض الشك، وينظر إلى التساؤل المعارض، على أنه تحت دائرة الارتباب الشديد وهذا ترجع "بال" أن النهج الأفضل في ظل هذا الموقف يكون عبر التعاطف الإنساني وإشاعة مفهوم العدالة الاجتماعية

وهناك مدخل دي اتجاهين للتفكير النقدي نساها كل من "هويجر وشرجوين Huiser and Chirguin" يعترف بقم وثقافات السكان الأصليين وعقائدهم ويحاولان برساء انتقادية مهجة، تصع أسلوب العرب إزاء الانتقادية على قدم المساواة مع النظم التي توارثتها الأجيال، والتي حظيت بالقبول من قبل الثقافات النسيبة. وبناء على نظرتهم إلى الشك الذي يطبع التعليم العربي بأنه موزوث من بقايا "الميراث الاستعماري" فإنها يفصلان اتحاد تعليم التفكير النقدي نهجا دي اتجاهين. مما يمكنه من وضع قواعد للتحول الثقافي ومن خلال ذلك يخفف الفريقان من مواقفهم المتباعدة، ويجمعان بين التقدير لعطاء التفكير النقدي دي الطابع الغربي، وفي نفس الوقت يفتحان للطلاب أن يعملوا توظيف معطيات العالمين العربي، وكذلك الموروث الثقافي للسكان الأصليين، وتلك هي المهارات الأساس لمن يريد الحياة المافعة في القرن الحادي والعشرين

وتأتي دراسة "دونغ dong" حول التفكير النقدي في الصين قبلفت الرجل انتباهها للنناقض الذي يتتاب العملية التعليمية فالصين قد خملت خطوات واسعة في إدخال التفكير النقدي في المناهج، بالتوازي مع شيء من الانفتاح السياسي، والاستثمار الضخم في التعليم، والنمو والرجاء الاقتصادي، ومع ذلك تشهد تباطؤا في إداعة التفكير النقدي، وتعلما ارتجاليا، فلم هذا الوصف؟ يرى "دونغ" إجابة على ذلك، بأن إدخال التفكير النقدي جاء محكوما "بالخصوصية الصينية" ويشمل ذلك التوجه التقليدي للحاية من التعليم باعتبارها اجتياز الامتحانات، وانفصام العلاقة بين المحتوى التعليمي والممارسة على أرض الواقع، وكذلك التعلم القائم على الاستظهار، وضعف المحتوى النقدي. ويصبر

"دوج" ذلك باتباع مفهوم عقيدة الصدق وذلك من منظور كويموشوسيوس موروث، وهذا المنظور يعتبر المحتوى الفكري "غير قابل للتريب" أليس مبنيا على حقيقة ثابتة...". وبناء على ذلك فإن النظرة الصبغية إلى التعليم، تجعل من المعلمين علماء مطلقيين يصبون بالعقائق الصادقة ومن الصعب تغيير هذه المفاهيم، لأنها تتطلب تعليما يرتكز على ما هو أكثر من تعليم متطور يبني في أساسه على طرح الأسئلة في إطار التفكير النقدي. إنها -أي العملية التعليمية في الصين- تتطلب تحولاً ثقافياً كلياً أو شاملاً

ويلحق بيحر (1997) Biggs أن منظور المفهوم الاستعماري (الكولونيالية) يهيمن على كثير من مؤسسات التعليم العالي في العرب بالنسبة لمتعددي الجنسيات. وهناك مفهوم سائد، بأن ذوي الثقافات غير العربية محرومون من الانتقادية وقد أدى هذا إلى السعي إلى أفضل السبل "للاستيعاب" الطلاب من دول مختلفة، في ثقافة التفكير النقدي. من خلال برامج متنوعة، لهيئة هؤلاء الطلاب أكاديميا ومع ذلك فإنه بناء على تحرك الجامعات في القرن الحادي والعشرين، وبخاصة بالنسبة لبلدان آسيا، وإسبا في حاجة إلى إعادة النظر في هذه البرامج إن الانتهارة السياسية -دعك من اعتبارات التمويل- قد تكون نتيجتها تقليص دور هذه المهارة عالية القيمة، والتراجع عن التركيز على أهميتها في جامعة اليوم وهناك من يؤكد أن ذلك ما يحدث الآن بالفعل (راجع Cowden and Sing, section 7) فما الأثر الذي ستركه ذلك على دور الجامعة في المجتمع؟ هل يعني هذا إعادة التوجه بالنمط العربي بعيدا عن المعالجات المحيطة لاعتبار التفكير النقدي مهارة مرغوبة؟ وماذا يعني هذا بالنسبة للتعليم العالي؟ وأيضا ماذا يعني هذا بالنسبة لتعليم مهارات واستعدادات التفكير النقدي؟ ثم ماذا يعني السعي لإكساب القدرة على الانتقادية؟ أو تعليم التربية النقدية؟ إن العلاقة بين التمكين النقدي والثقافة، موضوع حيوي، ومن هنا جاءت أهمية أن يأخذ مكانه في كتابنا الحالي

المصادر

- Biggs, J (1997) "Teaching Across and Within Cultures: The Issue of International Students." In Learning and Teaching in Higher Education. Advancing International Perspectives, edited by R. Murray-Harvey and H. C. Silins. Proceedings of the Higher Education Research & Development Society of Australasia Conference, Adelaide: Flinders.

الفصل الثامن عشر

التفكير النقدي ومهارات التفكير في عيون الطلاب

الجامعيين من ثقافات مختلفة

إيمانويل مادلو، تيكاشي كوسومي، ماسو كوياسو ياسوشي ميشيتا،
ويوكو تاناكا

Emmanuel Manalo, Takashi Kusumi, Masuo Koyasu Yasushi
Michita, and Yuko Tanaka

يقوم في هذا الفصل باستكشاف ما يعتقد الطلاب من ذوي الخلفيات الثقافية المختلفة، أنه مهارات "جيدة" للتفكير، بما فيها تلك المهارات التي يدركون صروتها لدراساتهم. ولقد وصفت تقريراً لما تم التوصل إليه من خلال مقابلات مع عيشت بؤرية أجريتها مع طلاب جامعيين من كيتو وأوكياوا في اليابان، ومن أوكلاندي في نيوزلندا. ولقد أظهر ما أدلى به الطلاب أثناء المقابلات أوجه شبه مهمة في الرؤى حول ما يتحلّى به "المفكرون الجيدون"، بما في ذلك سمات عديدة مربطة بالتفكير النقدي، مثل التفكير في أفق مختلفة أو بديلة ومع ذلك فلقد أشارت استجابات الكثير من الطلاب من أوكياوا، إلى عدم تيقنهم عند سؤالهم عن معنى "التفكير النقدي" بالتحديد، كما أشار الطلاب من أوكلاندي وأوكياوا إلى مقاربات تمكيز. لا ترتبط بشكل مباشر بالتفكير النقدي، مثل الحدس والتفكير الإيجابي وتكشف نتائج بحثنا عن حاجة الطلاب إلى تعليم يعمد على تعزيز سمية مهارات التفكير النقدي بشكل أكثر صراحة، وضرورة توفير شروح أكثر وضوحاً وشفافية لمهارات التفكير المتوقع منهم ترجمتها في مقرراتهم الدراسية

العاجية إلى التفكير النقدي

نعد سمية مهارات التفكير النقدي للطلاب في أغلب البيئات التعليمية في مختلف أنحاء العالم، أمراً مهماً للغاية كما يعد صقل قدرات الطلاب على التقييم النقدي لصديق الافتراضات المعرفية والنقاشات. من أهم الأهداف التعليمية (e.g. Glassner, 2005) Weinstock, and Neuman وتؤكد وثائق صدرت حول تطلعات التعليم العالي الرؤية هذه، مثل تلك الصادرة عن جمعية الكليات ولجامعات الأمريكية Association "College Learning for the New Global of American Colleges and Universities Century" (2007) وهذه الوثيقة، على سبيل المثال، صاغ التفكير النقدي بالتوازي مع الكتابة والتفكير الكمي (الرياضيات) باعتباره من المهارات الفكرية الأساس ويعتق مثل هذه الرؤية، الكثير من الجامعات خارج الولايات المتحدة الأمريكية ففي نيوزلندا على سبيل المثال، يتم النص على التفكير النقدي في قائمة "سمات الخريجين" الخاصة بجامعة أوكلاند -صمم بوصف الجامعة الخصائص الشخصية والمهارات والسمات المنتظر تسميتها لدى الطلاب عند تخرجهم من الجامعة (University of Auckland 2003) ولديها مثال آخر من الجامعة الآسيوية للطالبات في سيجالديش Asian University for Women Bangladesh حيث تبصر الجامعة في موقعها على شبكة الويب عن بيتها لتزويد طلابها بـ "مهارات متقدمة في التفكير النقدي، والتحليل، والتواصل" (Asian University for Women 2008- 2103)

لكن ما الذي يعنيه التفكير النقدي بالتحديد؟ هناك تعريف بسيط للغاية، كثير، ما يستشهد به، ويتضمن "لتقييم الصحيح لمقولات" (81 962 Ennis)، لكن هناك الكثير من التعريفات المفصلة للتفكير، والتي تصف العمليات التي يستلزمها، مثل "التفسير الفعال والماهر للملاحظات والمحتوى الاتصالي والمعلومات والنقاشات" (21 1997, Fischer and Scriven) ولا ينمق الباحثون حول المعنى المحدد للتفكير النقدي، إذ تدور المناظرات حول طبيعة المهارة نفسها والسمات الشخصية العالية لدى هؤلاء الذين يمارسونها (راجع مثلاً 2007 Mason, 1997 Hapren) و من المنظور التعليمي، فإن الهدف الخاص بتزويد الطلاب بالمهارة، التي يمكنهم استخدامها في كل من

دراساتهم وفي مجتمعاتهم على نطاق أكبر، يعد الأمر الأهم ومن من هذا المنطلق ينبغي النظر إلى التفكير النقدي من جوانبه العملية القابلة للتدريس، ولقابلة للقياس (راجع مثلاً Ennis 1962, Fischer and Scriven 1997). وكما عبر العديد من المؤلفين.

(Scharrer Bromme Bitt and Stadler 2012, Thomm and Bromme 2011)

فإن واحداً من أكبر التحديات في المجتمع الحديث، هو تنمية مهارات الدس في التقييم، وإصدار الأحكام العقلانية، تجاه السيل العامر من المعلومات التي أصبحت متاحة حالي على الإنترنت، والتلفاز، وغيرها من وسائط الإعلام. ويقع على عاتق التعليم الرسمي، دور دس شك، دور حيوي في مواجهة هذا التحدي.

التفكير النقدي في عيون الطلاب

على الرغم من أن أغلب مؤسسات التعليم العالي، في مختلف أنحاء العالم، تشترك نفس الرأي الخاص بأهميته تنمية مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب، فإنها لا تعرف، إلا القليل عن مدى وعي الطلاب بهذا الرأي، إما لا تعرف، على سبيل المثال، دراسته قامت ببحث مهيج، لما يعتقد الطلاب حول التفكير النقدي ومهارات التفكير الأخرى، التي يتوقعون سويتها خلال دراستهم في التعليم العالي نعم هناك دراسة قام بها تابر (2004) Tapper، بحث فيها إدراك الطلاب الجامعيين لمعاصر التفكير النقدي في مقرر درسه في العلوم والاتصالات، ومع ذلك فإنه لا يبدو أنه تم إجراء دراسة سابقة سطوي على محاولة أكثر شمولاً لهم معرفة الطلاب وأرائهم تجاه مثل هذه المهارات من التفكير إنه لم الضروري، تمام فهم آراء الطلاب حول موضوع تعليمي، مثل مهارات التفكير التي ينبغي عليهم استخدامها هناك العديد من الأدلة المثبتة بحنيا والتي أظهرت التأثيرات الهائلة. لما يعتقد الطلاب أنه يجب عليهم الصيام به، على أدائهم المعلي في دراساتهم (Jussim and Eccles 1992, Miller and Turnbull 1986) ومن هنا تنبئ أهمية معرفة، ما إذا كان هناك توافق بين ما يعتقد الطلاب، وبين ما تتوقعه المؤسسات التعليمية، بخصوص مهارات التفكير التي ينبغي عليهم اكتسابها وتمييزها وفي حالة وجود تناقض بين هذه التوقعات، فإنه ينبغي إجراء لقياسات العلمية الملائمة

هل يؤثر اختلاف الثقافات على تفكير الطلاب؟

من التساؤلات التي تثير جدلاً حاداً في هذا الجراء من البحث، هو ما إذا كان الطلاب ذوو الخلفيات الثقافية المختلفة - ربما - يكون لديهم اختلاف في آرائهم وإدراكهم لمهارات التفكير المطلوبة منهم في دراساتهم. إذ يذهب بعض المؤلفين إلى أن التفكير النقدي هو مفهوم عربي بامتياز، يصعب على الطلاب ذوي الثقافة الآسيوية أو أي ثقافة أخرى غير عربية، أن يتعلموه أو أن يستعملوه (Atkinson 1997, Fox 1994). ويعارض هذا الرأي بشدة مؤلفون آخرون موضحين، أن الطلاب الآسيويين وغيرهم، من خارج الحضارة العربية لديهم قدرات متساوية في التمكن من متطلبات التفكير النقدي وإظهارها في الأعمال [المكرية] التي أنتجوها (مثل Paton 2005, Stapleton 2002)

ولقد كشفت بحوث، أحدث، حول علاقة العوامل الثقافية، بأداء الطلاب في التفكير النقدي، عن بعض الاختلافات ومع ذلك فقد ترجع هذه الاختلافات إلى كفاءة اللغة وليس الثقافة، في حد ذاتها فقد وجد، مثلاً، كل من لون، وفيشر، وورد Lun, Fischer and Ward (2010)، أن طلاب نيويورك من أصل أوروبي قاموا بأداء أفضل من نظرائهم الآسيويين في بعض مقاييس مهارات التفكير النقدي، لكنهم أوصحوا، أن هذه الاختلافات، ربما ظهرت بسبب ضعف مستوى اللغة الإنجليزية لدى الطلاب، التي كان عليهم استخدامها في مهام التفكير النقدي. ولقد قدم فلويد (2011) Floyd الدليل على أنه بالنسبة للطلاب الصينيين، فإن التفكير النقدي كان أصعب في اللغة الثانية (الإنجليزية) مقارنة باللغة الأولى (الصينية).

وبعيداً عن إتقان اللغة، فإن الخبرات التعليمية، من الممكن أن تؤثر على تناول الطلاب لمهام التفكير ونظراً لاحتمال وجود اختلافات بين الثقافات في مثل هذه الخبرات، فإنه من المصد أن نكتشف إذا كان لذلك تأثير على بعض آراء الطلاب ذوي الخلفية التعليمية غير العربية، حول مهارات التفكير الضرورية للنجاح في التعليم العالي. وعلى سبيل المثال يتم التأكيد، في اليابان، على تطوير مهارات التفكير في النظام التعليمي، كما هو الحال في الدول الأخرى. ومع ذلك لم يتم تعيين التفكير النقدي كمهارة ينبغي تسميتها لدى الطلاب فمثلاً قام المجلس المركزي للتعليم التابع لوزارة اليابان

التعليم والثقافة والرياضات والعلوم والتكنولوجيا the Central Council for Education of Japan's MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology) بإعداد تقرير بعنوان "نحو تعزيز التعليم في المرحلة الجامعية الأولى" "Towards the Enhancement of Undergraduate Education" والذي وصف فيه المؤهلات التي ينبغي لطلاب أن يكتسبوها من خلال درجة البكالوريوس. وهذه المؤهلات مبنية على مهارات عامة (مهارات الاتصال، التفكير المنطقي، ومهارات حل المشكلات)، والمعرفة/ الفهم، التعليم الشامل وتطبيقاته - ومع ذلك لم يتم ذكر التفكير النقدي بالمره كما اقترحت اللجنة العالمية لتسمية الموارد البشرية للشراكة الصناعية والأكاديمية لتسمية الموارد البشرية التابعة لوزارة الاقتصاد والتجارة والصناعة في اليابان the Global Human Resource Development Committee of the Industry-Academia Partnership for Human Resource Development of Japan's METI (Ministry of Economy, Trade, and Industry) مجموعة من المؤهلات الأساس التي ينبغي توفرها لدى العاملين وتشمل هذه المؤهلات مهارات التفكير والمهارات الاجتماعية الأساس ومهارات التسميد (METI 2010). ومرة أخرى، لم يأب المقترح على ذكر للتفكير النقدي. ومن الممكن أن تسمر هذه التباينات عن تكوين آراء مختلفة، لدى الطلاب تجاه أنواع مهارات التفكير المستظر مهم استخدامها، ليحققوا النجاح في الدراسة

بحث مهارات التفكير في مدرسات الطلاب

وبوصف هذه التباينات في أدهاسا، انطلقنا لاستكشاف مدى التشابه أو الاختلاف، في وجهت نظر الطلاب من ثقافات مختلفة ودراساتهم، تجاه مهارات التفكير التي تفهمهم في لتعليم العالي. ومن ثم فيما بعقد مقابلات مع عبات بؤرية (i.e., focus group interviews) لطلاب جامعيين في نيوزلندا و اليابان. ولقد قررنا استخدام هذا النهج في جمع البيانات (أي المقابلات مع العبة البؤرية) لأنه يعتبر أسلوبا فعالا في فهم الخبرات والاهتمامات والاتجاهات والمنطورات والاقتراحات لمجموعة من الناس حول موضوع معين (Wilkinson and Birmingham 2004).

ولقد وقع الاختيار على نيوزلندا، باعتبارها دولة ذات ثقافة غربية، واليابان بوصفها

بلد بثقافة آسيوية، لكننا كنا على وعي بحسود هذه التصحيحات فيوزلندا، على سبيل المثال، لديها سكان بحماعات عرقية متعددة لا تقتصر فقط على الأوروبيين والماوري Maori (السكان الأصليين لنيوزلندا) ولكنها تصم أيضا جماعات آسيوية وكذلك المكان الأصليين لجرر بولنيها ولقد تم انقضاء الطلاب المشاركين بالدراسة من جامعة في أوكلاند والتي تصم أكثر قدر من التسوع العرقي في مس نيوزلندا وبالمثل فعلى الرغم من أن الطلاب النيبانيين ليس لديهم نفس سمات التسوع العرقي مثلما هو الحال في نيوزلندا، إلا أن اليابان لديها تباين ملحوظ في البيئات الثقافية حسب الموقع الجغرافي فصلا عن عوامل أخرى. ولهذا السبب قررنا جمع البيانات من موقعين محتلمين في اليابان - كيوتو وأوكياوا - لاستكشاف مدى تشابه أو اختلاف آراء الطلاب في "الجماعات العرقية" نفس "المجموعة الثقافية" الأم. وبالمقارنة بين الموقعين فإن كيوتو هي الأكبر والأكثر حداثة، إلا أنها في نفس الوقت أكثر المدن اليابانية محافظة على التقاليد وعلى الفيص من ذلك فإن أوكياوا جزء من مجموعة جرر ريوكو في الجزء الجنوبي من اليابان حيث يوجد تنوع عرقي أكثر. لقرنها من الصين والدول الآسيوية الأخرى كما أن الولايات المتحدة لديها قواعد عسكرية هناك منذ الحرب العالمية الثانية

كيف أجرينا الدراسة؟

سيدا في الإجمال ثلاثة وعشرون طالبا جامعيًا، تطوعوا بالمشاركة في الدراسة ثمانية مهم من جامعة في كيوتو (طالبتان، وستة طلاب) وسبعة من جامعة في أوكياوا (ثلاث طالبات، أربعة طلاب) وثمانية من جامعة في أوكلاند (عدد الطلاب متساو مع عدد الطالبات) ولقد مثل الطلاب تخصصات موضوعية متعددة: من كيوتو لديها دارسو التربية، والهندسة، والقانون، والعلوم، وفي أوكياوا كان لديها دارسو التربية والهندسة والقانون والأدب والعلوم، وفي أوكلاند كان لديها طلاب من لصون والإنسانيات، والهندسة والقانون، والعلوم ولقد مثل الطلاب كل السنوات الدراسية من السنة الأولى وحتى السنة النهائية للمرحلة الجامعية وتراوح أعمارهم بين الثمانية عشرة والثانية والعشرين (عدا طالب وطالبة) كانا في الثلاثينيات من العمر

ولقد عقدت مقابلات العيادات المؤثرة، مع مجموعات العمل، في قاعة بحث (سيمان) هادئة في الجامعات، التي ينرس بها الطلاب وفي كل من كيوتو وأوكيساوا تم عقد المقابلة مع المجموعة بالكامل. أما في أوكلاند فقد اضطررنا إلى تقسيم الطلاب إلى مجموعتين تتكون كل منهما من أربعة طلاب بسبب صعوبات متعلقة بالجدول الدراسي. ولقد استغرقت المقابلة في كل من كيوتو وأوكيساوا ثمانين دقيقة تقريبا، في حين أنها استغرقت في أوكلاند حوالي خمس وأربعين دقيقة (يلاحظ أن مدة الدرس في الجامعات اليابانية تسعون دقيقة في حين أنها في جامعة أوكلاند تراوح ما بين خمسين إلى خمس وخمسين دقيقة)

وبعد الحصول على الإذن من الطلاب، تم تسجيل المقابلات التي عقدناها صوتيا باللغة اليابانية في اليابان، وباللغة الإنجليزية في نيوزلندا ولقد تم عرض شرح مختصر للدراسة في بدايه المقابلة وقمنا بمسؤال الطلاب على سبيل المثال في التمهيد بعض الأسئلة العامة عن اهتماماتهم ومشاركاتهم في المقررات الدراسية المفيدة بها، وعن الجواب التي يجيبونها مثيره للاهتمام في المقررات الدراسية بعد ذلك قمنا بطرح بعض الأسئلة الأساس في كل مقابلة وهي

- 1 ما هي أنواع التفكير المهمه في مقرراتكم الدراسية ؟
 - 2 في هذه المقررات ما هي أنواع التفكير التي يتوقعها منكم المحاضرون ؟
 - 3 في اعتقادكم أي أنواع الناس يمكن وصفهم بالمفكرين الجيدين في الحياة اليومية ؟
 - 4 إلى أي مدى تعتقدون أنه يمكنكم استخدام هذه الأنواع من مهارات التفكير في قاعات الدرس الجامعية، والأنشطة التعليمية ؟
 - 5 ما هي المواقف التي ترونها، غير قابية، لاستخدام مهارات التفكير هذه ؟
 - 6 ما هي الطرق، التي تعتقدون أنه يمكنكم تحسين مهارات التفكير من خلالها ؟
 - 7 هل سمعتم عن مصطلح "التفكير النقدي" ترى ماذا يعني ؟
- وعلى الرغم من تركيزنا على حث الطلاب على الاقتصاد على الإجابة عن الأسئلة، فقد سمحنا، بما يكفي من المرونة، ببداي الطلاب بتعريفاتهم وأفكارهم، طالما كانت مرتبطة أو ملائمة للأسئلة أيضا بدلتنا ما أمكننا من جهد لتشجيع كل الطلاب على المشاركة، بدون ممارسة أي ضغط عليهم، في حالة عدم رغبتهم في المشاركة.

كما يتفرع التسمجيات الصوتية وتحليلها موضوعيا (راجع مثلا بوياتريس (Boyatzis (1998) لتحديد نماذج أنماط الإجابة، على كل سؤال، في كل مجموعة ثم فيما بمقارنة الإجابة في المقررات الثلاث

نتائج الدراسة: أفكار الطلاب حول مهارات التفكير

نقدم في جدول 1/18 ملخصا للنقاط المفصحية لإجابات الطلاب عن الأسئلة ووصف وشرح هذه الإجابات بتمصيل أكثر في المقررات التالية

ما هي أنواع التفكير المهمة في الجامعة؟

عند الإجابة على السؤال الأول، أشار الطلاب في المجموعات الثلاث إلى أهمية فهم ما يتم تدريسه في المقررات ولقد عبر الطلاب عن هذا بأساليب متنوعة مثل "فهم الأفكار" "الأحد في الاعتبار لما يقوله المحاضر" و"الانسبة لتفاصيل والمهام الخاصة بالموضوع" كما أشارت المجموعات الثلاث، إلى أهمية فهم وجهات نظر الآخرين فمثلا أشار طالب من كيوتو إلى قيمة "التفكير من وجهة نظر شخص ثالث، في حين أشار طالب من أوكيسوا، إلى أنه من المفيد وجود "مرونة التفكير المستوعبة للرأي المعارض" ولفرد وصف طالب من أوكيلاند بعض الفكرة إلى حد كبير، بأنها تناول الأشياء "بعقل مفتوح"

وبالإضافة إلى ذلك، فإن طلاب من كيوتو، أشاروا إلى استراتيجيات تفكير متعددة، تتضمن معالجات أعمق مثل الاستخلاص، وربط الأفكار (مثل ربط الليكيات بسوق التفكير) كما أشارو إلى أهمية التفكير بشكل عقلاي، وملاحظة الواقع واستكشاف الشخص للأشياء بنفسه، وتصيد الأفكار عند الضرورة. ولقد وصف طالب، عن سبيل المثال، الجواب المهمة للتفكير مثل "التفكير العقلاي. التفكير المنطقي باتباع أسلوب خطوة بخطوة. تسمية الإنسان لأفكاره"

وفي المقابل فقد وصح الطلاب من أوكيسوا، قيمة أن يعبر الطالب، عن رأيه حول الموضوع الذي يتم تناوله في المحاضرات، والقدرة على التعبير، عن مثل هذه الأفكار بوصوح عند ممارسة الكتابة. أيضا أشار الطلاب إلى أهمية فهم المعنى الثقافي للأفكار التي تدرس في المقررات الدراسية، وتقدير ملائمة هذا المعنى الثقافي للفرد، وعلى سبيل

المثال عبر طالب عن هذه المفظة هائلا "فهم للمعنى الثقافي المستند إلى التاريخ والحياة والقيم بدون تحيز"

جدول 1/18 خلاصة إجابات الطلاب (*)

القضايا	لرؤود المشتركة	الرؤود الخاصة بكل موقع		
		كهوتو	أوكتياوا	أوكتايب
1. مهارات التفكير المهمة في الخدمة	فهم محصور المقرر الدراسي فهم سطوي الأخرين	عميقات تعمق الأعمق	التعبير عن الأفكار مقدير المعاني الثقافية وعلاقتها	إدارة منطلقات المقررات الدراسية إدارة التعلم مخطط الدراسة
2. مواقف المدرسين بخصوص مهارات التفكير	مطور بده مفاريات مراجعة الداب ثارة التساؤلات	لرؤية في التفكير التعلم الاستكشاف مطور الفرد لمهاراته في التفكير	المسؤوليات الاحتمالية في التفكير	تطبيق المهارات البحثية رفع المعلومات التي تعلمها الطلاب
3. سمات المفكرين الجيدين	منطقيون ويعملون التمكين من عده مطورات مقدمة متاملون قابلون للتحكم لديهم قدرة على روية الصورة الكبرى	يخطط ويذكر بشكل متواصل يعمل في الآخرين ويستمع إليهم لديه اتجاهات في التفكير يعلم الفوائد القابلة للتطبيق	يخطط ويذكر بشكل متواصل يعمل في الآخرين ويستمع إليهم	المعرفة على توحيد وتنظيم الأفكار ما وراء الإدارة
4. مهارات التفكير وتطبيقاتها الدراسية		في فاعال التعلم الممكن التفكير المستقل المخطط	في فاعال التعلم حيث يتم سؤال الشخص عن أفكاره	وجود تفاوت في توقعات المعلمين يجب أحده في التحليل

(*) عميمات هذه المعوصات على ما اثاره الطلاب من قضايا خلال المقابلات التي اجريت على عينة ممثلة (بؤرية)

التحديات	الربود المتوقعة	الربود المتوقعة بكل موقع		
		كروتو	أوكينافوا	أوكاتند
		في العمل الجماعي فهم طريقة الناس في التفكير		تماوت طبقا لموضوع المقرر.
3. ذوو الفخ غير القابلة لتطوير مهارات التفكير		في بعض المقررات الدراسية عند ضيق الوقت، عند التفكير بالمعاطفة الأنشطة التي تعتمد على المهارات. عقد ممارسة الرياضات المختلفة	عقب اتخاذ القرار بالمعلم. حدد هبيل الوقت عند استرضاء الآخرين.	في بعض الممارسات والتكليفات والافتقارات. بعض المعلمين لا يحفزون هذا النوع من التفكير؟
6. كيف يمكن تحسين مهارات التفكير؟	الممارسة والتعلم أكثر عن المهارات	تذكر القواعد المزعومة والمتطلبات الأولية	التعبير عن الأفكار النمرض لنظورات مختلفة. مواجهة التحديات	العمل في فرق متعددة المجالات الموضوعية.
7. معنى التفكير النقدي.	التأمل وطرح التساؤلات. التفكير المروى والمعلم. تجنب القبول الأعمى للأفكار.	مبني على المبدأ. خاطع للشئنة تجنب القولية والتمهيز. بحث المهارات البديلة.	توليد الأفكار حل المشكلات بالتفكير المودة للفكرة الأمثلة.	تجنب التعمير أملاك وجهة نظر متوازنة. الفهم، العهد العبدس، (الإلهام) التفكير الإيجابي التفكير السليم التوجه البناء.

وردا كانت هذه الردود مسببة على القضايا التي لم إثارتها من قبل الطلاب عند جابتهن على الأسئلة أثناء المخابرات فقد أشار طلاب الجامعة في أوكلاند- فضلا عن ذلك- إلى جواب التفكير أكثر عملية، مثل حاجة الفرد إلى تلبية متطلبات المقرر لدراسي والاستجابة ل توقعات المحاضرين وعلى سبيل المثال أشار أحد الطلاب إلى أنه من المهم في إنتاج العمل الأكاديمي "أن تحاول وتبدل ما في وسعتك، لتيسر الأمر على مصحح التكليف أو المحاضر" في حين أشار طالب آخر إلى قيمة "استخدام لغة" المحاضر للوصول إلى عقل وفكر ذلك المحاضر من خلال التفكير بضمير نوع الاستراتيجية التي يستخدمها ولقد لاحظ عدة طلاب، أيضا، أهمية تخطيط وتنفيذ الخطط الدراسية والتحديات المرتبطة به

ما يتوقعه المعلمون

نشابه طلاب المجموعات لثلاث، في أنواع التفكير التي يعتقدون أن معلمهم يتوقعون، منهم استخدامها في دراساتهم فقد ذكروا انتوقع بعرض الأشياء من منظورات مختلفة. فعلى سبيل المثال، ذكر أحد طلاب أوكلاند، أن لمحاضرين يتوقعون من الطالب أن يكون قادرا على "رويه لموضوع أو السؤال من أكثر من رؤية، ومن منظورات مختلفة" كما صرح طالب من كيوونو أن المعلمين يتوقعون من الطالب "القدرة على المهارية بين مميزات وعيوب الأفكار" وشرح طالب من أوكلاند أن معلمهم يتوقعون منهم عرض الأشياء "لنفس من منظور واحد بل من عدة منظورات"

واحدى توقعات التفكير التي بدأ توقعها مشتركا من جانب المعلمين في المواقع الثلاثة هي "مراجعة الذات" فقد لاحظ طالب من أوكلاند، على سبيل المثال، أن "المحاضرين يتوقعون من الطالب التفكير بصدق في أفكارهم الذاتية" كما لاحظ طالب من كيوونو توقع المحاضرين من الطالب القدرة على الوصول إلى استنتاجاتهم الخاصة "حول المعلومات التي تُصمّم لهم وقد شرح طالب من أوكلاند ذلك قائلا

"عندئذ تعرف ما لديك أساسا ماذا أعني "بمعرفة ما لديك" [عليك أن] تفهم القضية، تبحث القضية حتى تكشف الجانب الإيجابي، والجانب السلبي، ثم تأتي بمناقشتك"

وتعد مسألة الدات، ضمن سمات التفكير، التي أحبرنا الطلاب في الجامعات الثلاث بأن معلمهم يتوقعون منهم توظيفها وعلى سبيل المثال، فقد شرح طالب من أوكلايد ذلك قائلا "يريدون منا دائما، أن نثير التساؤلات حول ما يدرسه لنا أن بطرح أسئلة مثل هل يطبق هذا على الواقع؟" ولقد أثار طالب من أوكيناوا نقطة مشابهة، والذي أشار إلى أن الطلاب متوقع منهم التساؤل عن التطبيقات لما يدرسه من معلومات، في حين غير طالب من كيوتو عن نصص الفكرة، بأن المدرسين يتوقعون منهم القدرة على "طرح الأسئلة" حول ما يتعلمونه

وأشار أيضا الطلاب إلى مهارات موضوعية متخصصة، مثل التي قد تنطبق على الكيمياء أو القانون أو علم النفس. وبعيدا عن هذا، فقد كان هناك من التوقعات المذكورة التي تخص كل مجموعة فقد صرح طالب من كيوتو، على سبيل المثال، بأن المحاضرين يتوقعون منهم التفكير بمرورة و"اكتشاف الواقع" لاتحاد الخطوات نحو تحرير تنمية تفكيرهم وعلى الجاب الأخر فإن طلاب أوكيناوا أشاروا إلى توقعات بخصوص علاقاتهم بالآخرين. فقد صرحوا، على سبيل المثال، أن المحاضرين يتوقعون منهم أن يفكروا في كيفية توصيل أفكارهم بفعالية للآخرين.

كان هناك أيضا، توقعات صرح بها، فقط، طلاب أوكلايد. تضمنت تطبيق المهارات البحثية مثلما عبر أحد الطلاب يتوقعون ما أن "تعرف كيف تستخدم نظام المكتبة (أن) يفهم كل الإحصائيات، كيف يقوم بها وكيف يحللها (أن) يقوم بعمل مراجعة للإنتاج الفكري" أيضا تم ذكر الربط بين الأفكار ذات الصلة فقد شرح طالب على سبيل المثال " يبدو أن المحاضر يريد منا أن نوصل النقاط و نرسم كل الحيوط، للحصول على صورة مكبرة أكثر ترابطا، بشكل منطقي.

ما هي سمات المفكرين الجيدين؟

عند سؤالهم عن خصائص المفكر الجيد، كما يعتقدون، أشار طلاب الجامعات الثلاث إلى خصائص متشابهة ومتداخلة إلى حد كبير والكثير من هذه الخصائص أو السمات تتعلق بتطبيق مهارات مرتبطة بالتفكير النقدي، مثل التفكير من منظورات

مختلفة، أو اتباع النهج المطلق وعلى سبيل المثال، ربما طالب من كيو تو لقيمة الوصول لاستنتاجات منطقية من خلال التفكير المتواضع" وغير طالب من أوكيناوا، عن وجهة نظر ترى بأنه من المفيد "توليد أفكار جديدة من جواب مختلفه [للموضوع]" كما وصف طالب من أوكايند نقطة ذات صلة كما يلي "عند التعامل مع فكرة، لا نتوقف عند مجرد افتراض ما تقوله تلك الفكرة لكن نخذ خطوات للوزاء، واسترجع المشهد من البداية، واستخدم الشك المنهجي في الحكم، ولكن لدينا القدرة على البدء بالنظر إليها من مختلف الروايات" ولقد أشار الطلاب من كل المجموعات أيضا، إلى أهمية القدرة على رؤية "الصورة الكاملة" أو كما عبر عنها طالب كيو تو "النظر إلى الأشياء في إطار الصورة الكلية"

كما أشار الطلاب في المجموعات الثلاث إلى أهمية القابلية للمرونة في التفكير ولقد تمكنت اقتراحات طلاب كيو تو حول هذه النقطة "هؤلاء الذين يمحرون بديناميكية" وتم الإشارة إلى "القدرة على استهداف تحسين الأمور" من قبل طالب من أوكيناوا، في حين رصد طالب من أوكايند فوائد القدرة على "تغيير أسلوب التفكير ليتلاءم مع الموقف. هذا مهم للغاية لأنه ليس كل المواقف تتطلب نوعا واحدا من التفكير كما أشار طالب آخر من أوكايند إلى قيمة القدرة على استخدام كل من "المنهج الاستدلالي" و"المنهج الاستقرائي" في التفكير

ولاحظ طلاب، من كيو تو وأوكيناوا، أهمية التفكير المتعلق بالتخطيط فقد وصف طالب من كيو تو على سبيل المثال المفكرين الجيدين بأنهم "هؤلاء الذين لديهم القدرة على تنظيم أوقاتهم"، في حين اقترح حد "هؤلاء الذين يمحرون مسبقا" كما عبر طالب من أوكيناوا عن رأيه في المفكرين الجيدين بأنهم "هؤلاء الذين يواصلون التفكير ويعملون بكفاءة" بالإضافة إلى ذلك فقد أوضح الطلاب في كل من كيو تو وأوكيناوا أهمية الأخذ في الاعتبار طريقة الآخرين في التفكير فمثلا اعتبرهم طالب من كيو تو "هؤلاء الذين يتمتعون بالشعبية ويتمهمون تفكير الناس" في حين وصفهم طالب من أوكيناوا بأنهم "اولئك الذين يسألون ويستمعون بحق لأراء الآخرين" ومع ذلك فإن الاستماع للآخرين لا يعني بالضرورة أن يغير المرء رأيه، بحسب اعتقاد الآخرين. كما أوضح طالب من

أوكياوا، فالمفكرون الجيدون يستطيعون أن يذكروا فيما يرضي صميرهم "ولا يتأرجحون بأراء الآخرين"

كما قدم طلاب جامعة كيوتو حاصتين إصافيتين للمفكرين الجيدين، ثم يذكرها طلاب المجموعات الأخرى. وهما بيان طريقة التفكير وفهم "القواعد ومتطلبات الظروف" التي تنطبق على الموقف الذي يستدعي ذلك التفكير

إضافة إلى ذلك اقترح طلاب أوكيلاند سمات فريدة متعددة للمفكرين الجيدين. تضمنت هذه السمات القدرة على توليد وتنظيم الأفكار من خلال استخدام آليات كالعصف الذهني، والخرائط الذهنية كما أشار طالب إلى أهمية ما وراء الإدراكية واصفا إياها كالتالي

القدرة على تمييز الإفادة من لتفكير. وفي المرة بتفكيره. التفكير في التفكير إلى أي مدى يمكن استخدام مهارات التفكير هذه في التعليم الجامعي^٢

وعند سؤال الطلاب عن مدى إمكانية تطبيق سمات التفكير الجيد - التي طرحوها في فترات الدرس الجامعية والأنشطة التعليمية ها أفاد الطلاب أنه يمكن استخدام كل من المطلق، والتفكير المستقل، والتخطيط، في الدراسة والأنشطة البحثية كما أكدوا - في توافق - على فعاليتها فهم طريقة الناس في التفكير، خلال العمل الجماعي

وتوجيه بعض السؤال لطلاب أوكياوا رد أحد الطلاب بالقول "يمكنني استخدامها (المهارات) في المصل، حين يطلب مني التعبير عن أفكاري" ولاحظ طالب آخر أن مثل مهارات التفكير هذه تكون مفيدة، عند اتخاذ القرار بشأن كيفية الدراسة

ولقد أعرب طلاب أوكيلاند، بصراحة أفصح، عن إدراكهم للاختلاف الواجب أحده في الاعتبار حول توقعات المدرسين لاستخدامهم مهارات التفكير إذ أوضحوا أنه يمكنهم تطبيق المهارات في دراساتهم، إلا أن بعض المعلمين يطالبون طلابهم - ببساطة - بإظهار "قدرتهم على (تقيؤ) المعلومات" وفسر أحد الطلاب ذلك "بأن بعض [المعلمين] يبدون فقط أنهم يههون ويتحدثون إليك، دون أن يكون لديهم ، مطلقا، الاهتمام في التفكير

فيما يتحدثون بالمسوى الأعظم على الإطلاق، لكن لبعض الآخر يستثير الطالب وينجده، كي يفكر بذلك المستوى كما أنشأ قليل من الطلاب إلى الاختلاف في توقعات مدرسه، التفكير طبقاً للمادة -الدرسة -مفترين بين مقرر في العلوم الطبية، على سبيل المثال، وآخر في الإحصاء

في أي الأحوال تكون مهارات التفكير غير قابلة للتفكير؟

عند سؤالهم عن الأحوال التي لا تنطبق فيها مهارات التفكير، كان لدى الطلاب في أوكلاهو الكثير ليمولوه فقد أوضح الطلاب أن مهارات التفكير غير قابلة للتطبيق في بعض المحاضرات والتكليفات والاختبارات ولقد أعطى أحد الطلاب مثالا من الاختبارات حيث "المطلوب منك في الأساس إعطاء التعريفات لشيء ما، فقط ليتبين أنت حصرت المتعاصرات وقمت بالقراءة المطلوبة، وأنه يمكنك أن تكرر ما قرأته وسمعه - تذكر الأشياء" ومضى طالب آخر في القول:

لست في حاجة إلى مهارات التفكير في المحاضرة إذا كنت مجرد مستمع، است لا يفكر أنت لا تقوم بالتفكير قبل أو بعد (المحاضرة) لكن عندما تكون هناك هانت في الأساس تشاهد المعاصر وسمعت لما بقوله ثم تحول أن نبت ما قاله من جديد - ربما يكون هذا من التفكير أبيض - أي عدة البث ؟

وكما فعلوا في الرد على السؤال السابق، أكد بعض الطلاب على الاختلافات الواجب أخذها في الاعتبار في طرق التدريس، موضحين على سبيل المثال أن "بعض المحاضرات يستخرجون منا مهارات التفكير هذه " أكثر من غيرهم.

ولقد لاحظ أيضا طلاب أوكلاهو أن بعض معلمهم لا يمثلون قدوة حسنة في استخدام مهارات التفكير، وهمر ذلك أحد الطلاب على سبيل المثال:

في بعض الأحيان لا يقومون بشرح الأشياء بشكل جيد - فهم لا يقدمون الأدلة ولا يعطون الأمثلة، ولا يشرحون لـ ما يتوقعونه منا فهم عندما لا يستخدمون مهارات التفكير الجيد، فإنهم يعطون بداحسا القدرة على التعمق فيما يقولونه

وفي الرد على نفس السؤال، أعطى طلاب أوكيناوا بعض الحالات التي لا يمكن فيها التطبيق العملي لمهارات التفكير الجيد إنها الحالات التي يكون القرار بشأنها قد تم اتخاذه بشكل بات، وعند صيق الوقت، وعندما يكون من الضروري استعراض الآخرين. ويعطي التعليقان التاليان مثالاً للآراء التي عبر عنها الطلاب

عندما لا يتوفر لدي الوقت، مثل عند التحضير للامتحان، أو القيام بالكثير من المهام في قاعة الدرس. أركز على إنهاء العمل دون التفكير فيه بعمق

عندما لعب رياضة جماعية أو أعمل في فريق. لا يمكنني إلا أن أتسم بالمرونة ولا أتمسك بشدة برأيي. فلو تصلبت بشدة في رأيي فإن فريقتي لن يعمل بالأداء المبتهى.

ولقد تحدثت ردود طلاب جامعة كيوتو، في بعض الحالات، مع ردود الطلاب في كل من أوكيناوا وأوكيناوا مثلاً، أوصح الطلاب أنه في بعض الموضوعات - كما هو الحال في "الفنون" - فإن مهارات التفكير الجيد قد تكون غير مطلوبة كما لاحظوا عدم إمكانية استخدام هذه المهارات في حالات عديدة مثل "أن يطلب الأمر السرعة" ومع ذلك فقد ذكروا حالتين إصافيتين، كما هو الحال في الحياة اليومية. أو عند اتخاذ قرارات عاطفية، أو المشاركة في الألعاب الرياضية، أو في الأنشطة التي تكون فيها المهارة ضرورية فكما شرح اثنان من الطلاب "عندما يقوم الناس باتخاذ قرار في أمر عاجل أو في مواقف عاطفية، فإنهم لن يمكنهم التفكير بشكل منطقي في هذه المواقف" و"الألعاب الرياضية مبنية على المهارات البدنية وليست محكومة بالأفكار فحسب"

كيف يمكن تحسين مهاراتنا في التفكير؟

عند سؤال الطلاب عن آرائهم بخصوص كيفية تحسين مهاراتهم في التفكير، اقترح الطلاب في كل المجموعات صورا متنوعة من الممارسة، بالإضافة إلى تعلم المزيد عن مهارات التفكير ولقد نصممت اقتراحات الطلاب من كيونو "أن يصبح المرء واعياً بها [مهارات التفكير] في الحياة اليومية، والممارسة" و"قراءة الكتب" وتصممت اقتراحات الطلاب من أوكيناوا "التفكير روتينياً دوماً في الأمور" و"توليد التساؤلات حتى في الأمور

الديهة" وبالمثل فإن طلاب أوكلايد قد ذهبوا إلى "أن ممارسة مهارات التفكير الجيد ستعني مهارات التفكير" وكذلك قراءة بعض الكتب عن التفكير" و"أخذ الدورات التدريبية عن كيفية التعلم"

وذكر طلاب كيوتو "تذكر القواعد التنظيمية والمتطلبات المسبقة" مقترحين مقاربة أكثر نظامية في تطوير مهارات التفكير وذكر أحد الطلاب في أوكلايد فائده العمل في مجموعات متعددة التخصصات، شارحا فوائدها كما يلي.

أعتقد أنه مما ييسر بالفعل [تطوير مهارات التفكير] أن يكون العمل في فرق متعددة التخصصات، حيث يكون لديك أشخاص من مجالات كثيرة مختلفة، ينبغي عليك أن تسم نفسك أن أدرس الفصول [و] أحاول التحدث إلى شخص يدرس الهندسة. إنه أمر صعب للغاية لكن ما يبعثك على أن تفكر هو أنك في تحدٍ

بالإضافة إلى ذلك فقد طلاب أوكياوا قيمة التعبير عن الأفكار ("التعبير اللفظي"). فتعرض المرء للعديد من الآفاق ("وجهات النظر") ("الاستماع إلى مجال واسع من الآراء") ومواجهة التحدي "أن يكون تحت الضغط أو يشعر بحتمية أن يفعل شيئاً".

ما معنى التفكير النقدي؟

مع سؤال الطلاب إذا كانوا قد سمعوا عن مصطلح التفكير النقدي، أو لهم معرفة به، وماذا يعني في اعتقادهم؟ ولقد سمع عنه كل الطلاب في كيوتو وتحدثوا عن سمات مختلفة له مثل "عدم قبول المعلومات بشكل سلمي وإنما التعامل معها نقدياً"، "الاستقلال في التفكير"، "الوعي بالتحيز"، و"الانزيتاب"، و"المراجعة المتأنمة" وعلى النقيض من ذلك أشار أغلب الطلاب من أوكياوا إلى عدم سماعهم لهذا المصطلح، أو سمعهم به من قبل، لكنهم نسوا ما يعنيه ولقد قدم أحد الطلاب الذي سمع بالمصطلح التعريف التالي: "أن يصكر المرء، بعمق ثم يهتدي إلى التوجه الصواب وعند الضغط على الطلاب الآخرين للتعبير عن اعتقادهم حول المصطلح طرحوا المعاني التالية "الحكم على فكرة واحدة، ووليد أفكار جديدة" "التفكير في شيء، ما من مختلف الجوانب" و"أن يكون للمرء فكره الخاص أو أن يعمل المرء فكره، بدلا من أن ينتج بدساسة الأفكار

المختلفة" كما قدموا أيضا ما يبي كمعان ممكنة للمصطلح "تقديم أفكار مختلفة" و"حل المشكلات بتمكيزك الخاص" و"العودة إلى أصل الفكرة"

ولقد كان هناك تشابه بين طلاب كينيو وطلاب أوكلايد، حيث أشاروا إلى أن فكرة التفكير النقدي مألوفة بالنسبة لهم وعند سؤالهم عن معناها قدموا تعريفات وأوصاف مثل "أن يكون المرء على علم بعمليات التفكير والتحيزات التي تسهل إلى الأفكار" و"النظر إلى الأشياء من منطلقات مختلفة للوصول إلى رأي متوازن" و"استخدام لمفاهيم الموضوعية بدلا من تلك التحيزية" و"أن يكون المرء مصطب في تفكيره" طارح الأسئلة الخمسة "لماذا؟ ومن ومتى وماد وكيف" و"المدة على استيعاب المعلومات الجديدة [و] محاولة إيجاد الصلة بينها وبين المعلومات التي يعرفها بالفعل" ومع ذلك راوا أيضا أن التفكير النقدي يعني "القدرة على التعلم، والقدرة على المهام ثم القدرة على تطبيق ما تم تعلمه وفهمه" و"فهم موضوع المادة الدراسية" - مما يعني أن البعض منهم على الأقل - لم يكن لديه القدرة على التمييز بين مفهوم "التفكير النقدي" وبين المهام والتطبيق بالإصافه إلى ذلك كان هناك تعريفات وسمات مقترحة لا علاقه لها بشكل مباشر بالتفكير النقدي مثل "لتفكير النقدي" و"التفكير الإيجابي" و"التفكير السلبي" و"أن يكون المرء بناء أكثر، ووصول الأمر بأحد الطلاب أن شبهه بالبارزة قائلا "يشبه البارزة قليلا حيث يعرف المرء أنها مبرزة لكنه يساءل أحيانا" لم الخروج إلى الحياة إذا كان اللعبة واحدة"

أوجه التشابه والاختلاف بين المجموعات

مؤشرات صمنية

بشير نتائج بحثنا، بعض البصر عن المكان، إلى وجود الكثير من وجهات النظر المشتركة بين الطلاب، حول مهارات التفكير الساجح التي تعيدهم في التعليم العالي. ولم نجد أي دليل، على اختلاف المعرفة والوعي بمهارات التفكير الممهده بين الطلاب الشرقيين والغربيين، مما يدعم الآراء التي سبق التعبير عنها من قبل مؤلفين مثل باتون (2005) Paton، وستابلتون (2002) Stapleton والتي تذهب إلى أن التساوي بين

الثقافات في هذا الأمر يكون بصدور الاهتمام لموجه لاكتساب مثل هذه المهارات. كما وجدنا أنه من المشجع للغاية، أن يرى أن الطلاب في المجموعات الثلاث قد أشاروا إلى العديد من السمات المرتبطة في الغالب بالتفكير النقدي مثل رؤية الأشياء من عدة منظورات، ومراجعة الذات، وثيرة التساؤلات، استخدام أساطير تفكير مهجينة ومسطحية، وربما يشير هذا لتشابه بين المجموعات الثلاث إلى مدى التشابه المراد بين مؤسسات التعليم العالي على مستوى العالم من حيث الكفاءات والقيم التي يعملون على تعزيزها

لم يبد وجود تشابه بين طلاب كل من كيوتو وأوكيناوا في آرائهم وإدراكاتهم، مقارنة مع الطلاب في أوكلايد على انجاب الآخر فإن كلا من طلاب كيوتو وأوكيناوا قد دسأها بشكل أكبر. مع طلاب أوكلايد في بعض الجواب فعلى سبيل المثال، عندما طرح موضوع تحسين مهارات التفكير سجل الطلاب في كل من أوكيناوا وأوكلايد استراتيجيات متشابهة اشتملت على الاطلاع على وجهات نظر الآخرين، والتعبير عن المعرفة، والاستعداد لمواجهة التحديات، ولم يُفترج مثل هذه الاستراتيجيات من قبل الطلاب في كيوتو وربما يشير هذا إلى أن تأثير البيئات التعليمية أكبر من تأثير العوامل الثقافية في تطبيقهم لما درسوه

ومع ذلك فقد وجدنا وجه تشابه بين الطلاب في كل من كيوتو وأوكيناوا، والذي يبدو مهم، ألا وهو تأكيدهم على أحد الآخرين في الاعتبار، كسمة من سمات المفكرين الجيدين ولا يبدو أحد الآخرين في الاعتبار هب بالضرورة، من أجل تحقيق الإفادة الشخصية، فعلى العكس من أمثلة الطلاب في أوكلايد الذين ذكروا "سير اغوار عمل المتحصر" لكي ينتجوا عملاً منسقاً مع ما يريده هب، لمعاصر (ومن ثم الحصول على درحات أعلى) كان اقترح الطلاب في كل من كيوتو وأوكيناوا، بأحد الآخرين في الاعتبار تبعاً من رعية صادقة في فهم الآخرين وبناء علاقات جيدة معهم وهذه النتيجة تدعم الملاحظات السابقة لكل من ماركوس وكيناماركوس (Markus and Kitayama 1991) التي تذهب إلى أن لطلاب من الثقافات الآسيوية، وعبر العربية، يجمعون بعلاقات شخصية بناءة. وطبقاً لهذه النظرة فإن الأشخاص المتكافئين يرون انصهم جزءاً من علاقة اجتماعية أكبر مع مميزات آخرين، وهذه الرؤية لا تؤثر على السلوك فحسب وإنما ايضاً على أساليب التفكير

ومع ذلك فإن الاختلافات الأخرى بين المجموعات، تشير إلى أن البيئات التعليمية والاجتماعية للطلاب كانت أكثر تأثيراً من ثقافتهم في حد ذاتها. فبعد مناقشة مهارات التفكير، المهمة في التعليم الجامعي وتوقعات المعلمين بخصوص هذه المهارات، كان هناك الكثير من أوجه الشبه بين المجموعات الثلاث، لكن كان هناك أيضاً أوجه اختلاف مثيرة للاهتمام. فقد أشار الطلاب، في كيوتو، إلى أهمية عمليات التفكير الأعمق وأشاروا إلى توقعات المعلمين بخصوص مسؤولية الفرد عن تطوير مهارات تفكيره. الجدير بالذكر أن الطلاب في كيوتو الذين شاركوا في الدراسة، ينتمون إلى جامعات عالية المستوى في اليابان. وهؤلاء الطلاب كمجموعة، من الممكن اعتبارهم متفهمين في الاستيعاب وبناء عليه لم تكن إجاباتهم مثيرة للدهشة. هؤلاء الطلاب كان متوقعاً منهم الوعي الجيد بمجال عمليات التفكير التي يتطلبها التعلم الفعال، وتوقعات المدرس منهم كان من المنتظر أن تكون أعلى، مقارنة بالمتوقع في في الكثير من الجامعات الأخرى.

في مقابل ذلك، عند مناقشة نفس القضايا، فقد أشار الطلاب من أوكيناوا إلى أهمية تقدير المصامير الثقافية والقدرة على التكيف، وكذلك إلى توقعات المدرسين بخصوص المسؤوليات الاجتماعية. يمكننا أن نذهب، من جديد، إلى أن المريج متعدد الحضارات للسكان في أوكيناوا، والقضايا الاجتماعية والمهاسمية المحيطة بالوجود الأمريكي العسكري هناك سبقتي بطلاله على أراء وإدراكات الطلاب الجامعيين الذين يعيشون في المكان.

وأخيراً كانت أجابة طلاب جامعة أوكيلاند على نفس الأسئلة الخاصة باستراتيجيات المقرر الدراسي وأداء المعلم، وبملاحظة توقعات المحاضرين حول تطبيقات المهارات البحثية في الجامعات النيوزيلندية، بما فيها الجامعة التي شارك طلابها في الدراسة الحالية، أنه - وقت الإجابة - يجري استنراف شديد لطاقة الطالب في مرحلة التعليم الجامعي. فالالتحاق بالجامعة يعد أمراً يسيراً مقارنة بالعديد من الجامعات الآسيوية، على منهل المثال، لكن بمجرد الانضمام إلى الجامعة يتوقع من الطالب العمل بجدية عالية ليلي متطلبات المقرر الدراسي - وهناك قطاع ملحوظ من الطلاب يمشل أو يتمسحب من الدراسة. ومن ثم فإن استراتيجيات إدارة الدراسة يتم التأكيد عليها بحرم في

مؤسسات التعليم العالي في نيوزيلندا، بما في ذلك الحاجة إلى التوظيف الفعال لمهارات التي تم تعلمها، لتلبي متطلبات المقرر وهذا الوضع من شأنه أن يؤثر على الآراء والمشاركات التي يعبر عنها طلاب أوكلاند

المعرفة والتوقعات حول التفكير النقدي مؤشرات ضمنية

كما أشرنا سابقا، فإن الطلاب في المجموعات الثلاث، قد أشاروا إلى سمات التفكير النقدي، عند مناقشة متطلبات التفكير المتعمقه بالدراسة كما ظهر أن الطلاب على وعي جيد بالموقف العقيد لاسخدام مثل هذه المهارات، والمواقف التي يكون من غير الحكمه استخدامها فيها وبعد هذه النتائج مؤشرات مشجعة فالطلاب لا يسمون معرفتهم بالعديد من مهارات التفكير - بما فيها جواب التفكير النقدي - محسوب، وإنما أيض بالهمم التطبيقي لها، وهو ما يتوجب على التعليم الرسمي غرسه في الأحوال المثالية (راجع مثلا Glassner, Weinstock, and Neuman 2005 Halpren 1998, and Bromme 2011)

ومع ذلك، فإنه من غير المشجع، ظهور بعض اللبس لدى إجابات الطلاب عند سؤالهم عن معنى التفكير النقدي، فكما لاحظنا سابقا فقد ذكر الطلاب من أوكيسوا وأوكلاند بعض سمات التفكير التي لا تعد في الغالب من جواب التفكير النقدي، مثل الإبداعية، والإيجابية والجدس (راجع critical thinking definitions provided by Ennis 1962, Fisher and Scriven 1997) كما قدم طلاب كيوتو تعريفات وخصائص ملائمة، لكنهم لم يدكروا الكثير منها -باعتبارها تفكيرا نقديا- مما يعي عدم تفهمهم من المعنى الدقيق للتفكير النقدي هذه النتائج، بخصوص الفهم الخاص للمتبنس وعدم التيقن من معنى التفكير النقدي، تبرر الحاجة إلى توفير تعليم أكثر وهوضوحا ونظامية وشمولا لمقاربة التفكير فإذا كان من المهم تنمية القدرة على التفكير النقدي لدى الطلاب كما تقترح الكثير من وثائق التعليم العالي عبر العالم، فإن تدريس التفكير النقدي، يجب أن يكون أكثر صراحة ووضوحا، وأن تدمج تسميته في محتوى المقررات الدراسية على نحو نظامي أكثر

ومن القصص المرتبطة بتنمية معرفة ومهارات الطالب تيرر تنمية معرفة ومهارات المدرس. لقد وجدنا أدلة وافرة مستقاة من تعليمات الطلاب على أن توقعات المهارات تتفاوت على نحو حدير بالاعتبار. باختلاف المقررات الدراسية، واختلاف المعلمين، فالبعض من هؤلاء الأخيرين يطلب بوضوح الاقتصاد على مقاربات التفكير السطحي، مثل الجمط والاستظهار وهذا يشير إلى الحاجة إلى التحقق من أن مدرسي التعليم العالي مطلعون جيدا على مهارات التفكير التي يحتاج لطلاب لتنميتها، من خلال المقررات التي يقومون بتدريسها ومن ثم ينبغي إتاحة الوسائل الملائمة لتنمية المهارات المهمة في هذه المجالات (مثل التدريب والإلمام بالمصادر) لكل هيئة تدريس التعليم العالي

ماذا يعد؟

لقد تم إجراء بحثا على ثلاثة وعشرين طالبا فحسب ولم نستخدم أي طريق مهجي يؤكد لنا اكتساب الطلاب المشاركين بالدراسة لخصائص تعكس السمات الديموغرافية لمجتمع الطلاب في الجامعة التي يدرسون بها أو لمجتمعهم ككل. ومن هنا فإن من لحي، وجود محاذير على إمكانية تعميم النتائج. لتي تم الوصول إليها وسيكون من المفيد في البحوث المستقبلية بحث آراء ومبركات الطلاب حول نمص قصايا مهارات التفكير، على أن يكون ذلك بإجراء البحث على مجموعات أخرى من الطلاب في معاهد تعليمية محتملة، عن تلك التي تم إجراء الدراسة الحالية عليها، وفي مجتمعات مختلفة أيضا

وتعد الاستبيان (الاستبيان) من السبل الأخرى الممكن توظيفها في جمع البيانات، حيث تمكن عينات أكبر من الطلاب من توصيل آرائهم حول تلك القصايا

وسيكون من المفيد أيضا، في البحوث المستقبلية، عدم الاقتصاد على بحث التصور الداني للطلاب وإنما إضافة بحث استخدامهم الصلي لمهارات التفكير المستهدف تنميتها من خلال كتاباتهم أو إنتاجهم الفكري، إذ سيكون اتجاهها مستقبليا مهم في البحوث رصد تأثيرات توفير تدريسي مهارات التفكير على كفايات الطلاب من خلال الأعمال التي ينتجوها ومن المهم -أخيرا- تحديد أي تمايزات في أداء الطالب قد ترجع إلى العوامل الثقافية - بما فيها اللغات على سبيل المثال - لكي يتم معالجتها بالشكل اللازم

المصادر

- Asian University for Women. 2013. Academic Programs 2008–2013 February 3 Available from http://asian-university.org/academic_programs.htm.
- Association of American Colleges and Universities. 2013 College Learning for the New Global Century 2007 February 2. Available from http://www.aacu.org/leap/documents/GlobalCentury_final.pdf.
- Atkinson, D. 1997 "A Critical Approach to Critical Thinking in Tesol." TESOL Quarterly 31 (1): 71–94.
- Boyatzis, R. E. 1998. Transforming Qualitative Information. Thematic Analysis and Code Development Thousand Oaks, CA. Sage
- Ennis, R. H. 1962 "A Concept of Critical Thinking." Harvard Educational Review 32: 81–111
- Fisher, A., and Scriven, M. 1997 Critical Thinking: Its Definition and Assessment Norwich, UK. Centre for Research in Critical Thinking.
- Floyd, C. B. 2011 "Critical Thinking in a Second Language." Higher Education Research and Development 30 (3): 289–302.
- Fox, H. 1994. Listening to the World. Urbana, IL. National Council of Teachers of English.
- Glassner, A., Wenstock, M., and Neuman, Y. 2005 "Pupils' Evaluation and Generation of Evidence and Explanation in Argumentation." British Journal of Educational Psychology 75 (1): 105–118
- Halpern, D. F. 1998 "Teaching Critical Thinking for Transfer across Domains. Dispositions, Skills, Structure Training and Metacognitive Monitoring." American Psychologist 53 (4): 449–455
- Jussim, L., and Eccles, J. S. 1992 "Teacher Expectations 1. Construction and Reflection of Student Achievement." Journal of Personality and Social Psychology 63 (6): 947–961
- Lun, V. M. C. Fischer, R., and Ward, C. 2010. "Exploring Cultural Differences in Critical Thinking: Is It about My Thinking Style or the Language I Speak?" Learning and Individual Differences 20 (6): 604–616
- Markus, H. R. and Kitayama, S. 1991 "Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation." Psychological Review 98 (2): 224–253
- Mason, M. 2007 "Critical Thinking and Learning." Educational Philosophy and Theory 39: 339–349.
- Miller, D. T., and Turnbull, W. 1986 "Expectancies and Interpersonal Processes." Annual Review of Psychology 37 (1): 233–256.
- Ministry of Economy, Trade and Industry (METI). Japan. 2013. Developing Global

Human Resources Through Industry-Academia-Government Collaboration 2010 February 7 Available from <http://www.meli.go.jp/english/press/data/2010042302.html>.

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), Japan. 2013 Higher Education Bureau Higher Education in Japan 2009 February 7 Available from http://www.mext.go.jp/english/koutou/detail/_icsFiles/afieldfile/2009/12/0311287370_11.pdf

Paton, M. 2005. "Is Critical Analysis Foreign to Chinese Students?" In *Communication Skills in University Education: The International Dimension*, edited by E. Manalo and G. Wong-Toi. Auckland, New Zealand: Pearson Education. 1-11

Scharrer, L., Bromme, R., Britt, M. A., and Stadler, M. 2012 "The Seduction of Easiness: How Science Depictions Influence Laypeople's Reliance on Their Own Evaluation of Scientific Information." *Learning and Instruction* 22 (3): 231-243.

Stapleton, P. 2002 "Critical Thinking in Japanese L2 Writing: Rethinking Tired Constructs." *ELT Journal: English Language Teachers Journal* 56 (3): 250-257

Tapper, J. 2004 "Student Perceptions of How Critical Thinking Is Embedded in a Degree Program." *Higher Education Research and Development* 23 (2): 199-222

Thom, E., and Bromme, R. 2011 "It Should at Least Seem Scientific! Textual Features of 'Scientificness' and Their Impact on Lay Assessments of Online Information." *Science Education* 96 (2): 187-211

University of Auckland. 2013 Graduate Profile 2003. February 2 Available from <http://www.auckland.ac.nz/uoahome/for/current-students/cs-academic-information/cs-regulations-policies-and-guidelines/cs-graduate-profile>.

Wilkinson, D., and Birmingham, P. 2003. *Using Research Instruments. A Guide for Researchers*. Edited by Peter Birmingham. London, UK: Routledge Falmer

الفصل التاسع عشر

التفكير النقدي من منظور مختلف الثقافات:

التفكير النقدي في مواجهة تحديات التنوع الثقافي

مها بالي

Maha Bali

مقدمة التفكير النقدي في الثقافات غير العربية

في بداية دراساتي للتفكير النقدي لم أدرك وقتها مدى الخلاف حول مفهومه (Atkinson 1997) على الرغم من أنه يحظى بقبول واسع بوصفه هدف أساس (على الأقل من وجهة النظر الغربية) للتعليم العالي (Barnett 1997, Norris 1995). وهناك ما يشبه الاتفاق على أهمية اكتساب المواطنين للتفكير النقدي للمشاركة الفعالة في المسار الديمقراطي (Brookfield 1967, Johnson and Norris 2010; ten Dam and Volman 2004) بالإضافة إلى حاجة المواطنين لانتقاد النظام والسلطات التي يعيشون في ظلها، سواء كان ذلك في المؤسسات الأكاديمية أو الشركات الكبرى، أعلى مستوى الدول سواء الديمقراطية أو غير ديمقراطية، وصولاً إلى بحث وتحليل البيئة التي يجري فيها دراسة وضع التفكير النقدي. وهناك من الدارسين من يرى أن التفكير النقدي محار ثقافياً (Atkinson 1997 Fox 1994; Norris 1995) وهو رأي أرفضه مبدياً، لأنني أعيش ببساطة أفكار وممارسات التفكير النقدي في ثقافتي المصرية الإسلامية إن ما يرححه بعض الدارسين من النظر إلى التفكير النقدي بوصفه مستبعداً على الثقافات غير الإنجليزية (أي الثقافات الناطقة بغير الإنجليزية) بعد مؤشراً على سوء الفهم (Ennis 1998)، بل وتجاهلاً لقنرات المجتمعات غير العربية على التفكير المنطقي

الرشيد، ويعبر عن شعور بالتعالي، إزاء الثقافات الأخرى، إن الادعاء بالبور الثقافي والاختلاف غالبا ما تطرح تحت ستار الترفع الثقافي، في حين أنه يخفي ميولا للتقليل من قدر الأخرى ويعبر عن اتجاهات لنوعي زائفة (Zamel 1997)

ومهما يكن من أمر فإنه لا يمكننا إنكار أن هناك أدلة على وجود صعوبات تواجه عملية تدريس التفكير النقدي لطلاب من متعددي الجنسيات (وبخاصة الآسيويين) في الجامعات الناطقة بالإنجليزية راجع مثلا (Egege and Kutieleh 2004, Vandermensbrugge 2004) ويرى البعض أن هذه الصعوبة ترجع إلى الاختلافات اللغوية (Floyd 2011) أو وجود شيء من التحيز في السجج التربوي لأولئك القائمين بتدريس التفكير النقدي كما يرى البعض أن هناك اختلافات في موقف الثقافات المختلفة إزاء النقييم النقدي (Egege and Kutieleh 2004)

إن غالبية البحوث التي أجريت حول التحيز الثقافي تم تطبيقها على طلاب من الآسيويين. وفيما يتعلق بدراساتي الحالية، فإني أستاذ في دراستي الناحصة للجواب الثقافية لتسمية التفكير النقدي، بالسياق الاجتماعي المصري ومع ذلك فإن كثيرا من القضايا المثارة بالمفصل يمكن تناول وصعها في سياقات ثقافات أخرى

وتقع معالجاتي هذه في جرابين أولهما ترجيح رؤية أن التفكير النقدي ليس قاصرا على الثقافة العربية، وإنما هو توجه متأصل في الثقافة الإسلامية، والثقافة المصرية عموما. وعلى الرغم من ذلك فإن تدريس التفكير النقدي في العالم العربي والإسلامي يواجه تحديات بالنسبة للقائمين على العملية التعليمية أما الجزء الثاني من هذا الفصل فسأقوم فيه، بتسليط الضوء على بعض التحديات الثقافية البيئية، التي يواجهها القائمون بتدريس التفكير النقدي لطلاب الجامعات في المجتمعات غير الغربية، وذلك استنادا إلى البحث الذي أجرته في الجامعة الأمريكية بالقاهرة وتنقسم هذه التحديات التي تظهر، من خلال قاعة الدرس، التباين في خلفية المحتوى التربوي فضلا عن التماوت في القدرات اللغوية فإذا انتقلنا إلى النطاق الأوسع، فإن هذه التحديات تتضمن الأساليب التي يحد من خلالها المناخ السياسي والاجتماعي، من ممارسة التفكير النقدي خارج قاعة الدرس

ويجري التركيز في دراساتي هذه على الظروف الخاصة بتدريس التفكير النقدي في الجامعة الأمريكية بالقاهرة، التي تتمثل النسبة الغالبة فيها من الطلاب المصريين. ويرجع ذلك إلى ما نوهر لي من تجارب لفترة طويلة، وإجرائي للأبحاث من خلالها ورغم ما يبدو من خصوصية مجتمع الدراسة، فإنه يمكن تطبيق أغلب النقاشات في الجزء الثاني من الفصل على بيئات ومناطق أخرى. ومن هنا فقد سلطت الضوء على تحديات تدريس التفكير النقدي في أي مؤسسة تعليمية غربية (بغض النظر عن موقعها) لطلاب من ثقافات متعددة (بغض النظر عن خلفياتهم) لأن الهدف هنا، هو التأكيد على فهم التباين في بيئات طلاب التعلم، وحلوياتهم، وكيف يمكن لهذا التباين أن يمثل تحدياً، أمام تدريس التفكير النقدي، وليس التركيز على الخصائص الماثلة في خلفيات طلاب التعلم هؤلاء. وبظراً لأن بنية الجامعة الأمريكية تقوم في الغالب على طلاب لا ينتمون للدول الغربية ويعيشون في نفس البلد - أي مصر - فمن الطبيعي أن يختلف مسار الدراسة عن ذلك المعتاد اتباعه فيما يتم من دراسة للمؤسسات التعليمية الغربية فهذه الأخيرة تضم عدداً محدوداً من طلاب من جنسيات مختلفة من القارة الآسيوية على سبيل المثال. وعوضاً عن التحميم على الطلاب المصريين، سأوجه اهتمامي إلى - عناصر التنوع بينهم - والتي تشبه عناصر التنوع الماثلة في مجتمع الطلاب الآسيويين، والتي يتم، في الغالب، اشتغالهم في دائرة المعالجة

التفكير النقدي في الولايات المتحدة وكندا

عند بداية بحثي لمفاهيم التفكير النقدي، وقعت حينها على ما ظلت أنه تعريف متفق عليه إنه التقنيدي في «ولايات المتحدة وكندا» (العالم الغربي) للتفكير النقدي كما ورد في تقرير الخبراء دلفي (Facione 1990) وقد توصل التقرير إلى تعريف التفكير النقدي، بناءً على جهود مشتركة لمجموعة من الخبراء (أغلبهم من أمريكا الشمالية بمن فيهم دوي الشهيرة وهم (Robert Ennis, Richard Paul, and Stephen Norris) وقد تم تعريف التفكير النقدي في هذا التقرير تبعاً لـ (Facione, 1990, 2) على النحو التالي.

إصدار حكم ذي معنى (مضببط ذاتيا) يمي بالتمسير، والتحليل، والتقييم، والاستدلال، علاوة على شرح الاعتبارات المتعلقة بالأدلة، أو المفاهيم، أو المنهج، المنبع أو المعايير، أو ما يتعلق بالسبق - تلك الأمور التي بني من خلالها هذا الحكم

ومن هنا يبتنى عن التفكير عن النقدي مجموعة من المهارات المعرفية أي: التفسير، والتحليل، والتقييم، والاستدلال، والانضباط الذاتي (6)، علاوة على الاستعدادات التي تنصم الإصناف، والتوق إلى المعرفة، وتمتج الدهن نحو رؤى متباينة وصفات أخرى من بينها السعي للحصول على المعلومات الملائمة

ومن الملاحظ أن هذه المقاربة للتفكير النقدي هي الأقرب لتلك المستخدمة لغيره (أي التفكير النقدي) في جامعات أمريكا الشمالية، لكنها ليست بأي حال المقاربة الوحيدة التي تشخص مفهوم التفكير النقدي في الإنشاح الفكري المنشور (Bah 2013b) (Brodin 2007 2008) ومع ذلك فهي تشكل في الواقع المفهوم الأقرب لما هو مستخدم في الجامعة الأمريكية في القاهرة، والتي اتحدتها كبنته محيطة للدراسة في ورقتنا هذه.

التفكير النقدي في الإسلام وفي مصر

التفكير النقدي باعتباره اجتهادا في الفكر الإسلامي

يذهب البعض إلى أن التفكير النقدي، يمثل أحد الأهداف التعليمية الناجمة عن مؤثرات غربية وسيطرون إلى هذه الأهداف على أنها تتعارض مع القيم المتجذرة (المتأصلة) في الثقافات الأخرى. ويرى كول (1999) Cook أنه على الرغم من سماحة الإسلام من روايا متعددة، إلا أنه ما تزال هناك حقيقة عالمية - على حد رعمه فحواما أنه لا يمكن الاقتناع، باطمئنان، إلى المفهوم المؤيد للتطابق بين وجهات النظر في الثقافة الإسلامية، وتلك العربية، حول التفكير النقدي وعلى العكس من ذلك فإن مفهوم "الاجتهاد" وهو النهج الأساسي، للأعمال الفكرية الإسلامية، حول تفسير القابون الإسلامي (الشرعة)، يتقاطع بقوة مع المفاهيم العربية الحديثة للتفكير النقدي وذلك من حيث أدوات العملية التأويلية لتقييم مصداقية المصادر، وتقصي المعاني المتعددة وراء النص، وصولا إلى روابطه بالسبق المحيط، واستخدام المنطق للوصول إلى عدة تمسيرات

متباينة، إلا أن ذلك لا يمنع من تمتعها بالصلاحيات، ومن ثم بالقبول (Nurullah 2006; Sard 2004) وتحض المصادر الرئيسية للدين الإسلامي (القرآن والسنة) على التامل النقدي، وإعمال الحكمة، والبحث العلمي، وتعتبر أن التفكير النقدي واحد من أسس صور العبادة وقد جرى نفاذ خلال محاصرة ألقاه برادلي كوك Bradley Cook في الجامعة الأميركية بالقاهرة، حول ما يقال عن وجود بعض النصوص القرآنية يحتفل تفسيرها بأساليب تقيدية للعامة، تحرم البحث وطرح التساؤلات، ومماثل ذلك يرى بعض الباحثين التقدميين والدينيين في الإسلام، أن هذه النصوص ذاتها تطوي على دعوة للتامل والاستكشاف وطرح التساؤلات وفي وقتنا الحالي تظهر مجريات الواقع أن المجتمعات العربية والإسلامية تبو أقل قبولاً لتطبيق المقاربات النقدية والبحثية على الدراسات الإسلامية (Nurullah 2006). وربما يرجع ذلك إلى وجود نظم سياسية قمعية ومقررات تعليمية [جامدة] وهذا ما سناقش في الصفحات التالية

التفكير النقدي في مصر

من المعروف، على نطاق واسع أن المقررات الدراسية في العالم العربي "تشجع على الحصوص، والطاعة العمياء، والاتباع، والانقياد، بدلا من التفكير النقدي الحر (UNDP 2003: 17) ويكتسب المقررات التعليمية المصرية، في كل من مراحل التعليم المدرسية وكذلك الجامعية، سمعة سيئة فيما يختص بتركيزها على الحفظ والمأى عن التفكير النقدي (Aboughar 2006). ومع ذلك فإن غياب التفكير النقدي في البيئات التعليمية الرسمية يقابله شيوع التفكير النمطي في الفضاء العام. كما هو الحال في النقاش والحوار اليومي حول القضايا السياسية (Fox 1994)، وتعد مصر واحدة من الأمثلة البارزة لمثل هذا النوع من الثقافات. ومن جانب آخر، فإنه في نظم الدولة العميقة مثل تلك التي حكمت المنطقة لعقود من السنين، بعد الاستقلال عن الحكم الاستعماري، فإن توجيه الانتقادات للسلطة بشكل علني من شأنه أن يضرع الناس في مخاطرهم في غنى عنها (Asgharzadeh 2008).

لقد أثبتت ثورة يناير 2011، قسره المصريون، على مختلف مستوياتهم التعليمية والثقافية على التفكير النقدي في مواجهة التحكم في النظام التعليمي. كما أظهرت رغبتهم في اتحاد مواقف نقدية رغم وجود الدولة القمعية ومع ذلك فإن الافتقار إلى الإصلاح على أرض الواقع حالياً - ثلاث سنوات بعد الثورة- يدل على أنه لا يزال هناك الحاجة إلى الكثير لتحرير المواطنة النقدية القادرة على الذهاب إلى ما وراء المعارضة - أو الاحتجاج - والاتحاد إلى البناء والإصلاح الديمقراطي (Bah 2013b Bein 2013) لقد تمكنت الجموع العميرة من الشعب المصري من ممارسة الاحتجاج، وأن تكون صاحبة فكر نقدي من منظور المعارضة، لكنها لم تنسم بالسلوك النقدي بالطرق التي يشار إليها تقليدياً في الوسط الأكاديمي، والتي تتضمن مصداقيه الدليل، وتمحيص الافتراضات، والتوصل إلى الاستنتاج، من خلال فكر منطقي، يتبنى المعايير التي تنظر إلى القضايا من روايات متعددة

بناء على ذلك، فإن التفكير النقدي ليس محصوراً في عقول الغرب. إن له مكانة فيما أفرزته لجهود العلمية الإسلامية، وفي الأجواء المصرية المفتوحة (غير الرسمية) كما هو الحال في الثقافات الأخرى (Fox 1994) وفي المقابل فإن غياب هذا النوع من التفكير في ثيايا سياق التعليم الرسمي، من شأنه أن يصعب تحديات بيئية غير هيئة أمام المعلمين ويرجع رأي هذا ما ساقوم به من امتشاد بأمثلة من الجامعة الأمريكية بالقاهرة، والتي تهدف إلى تحرير التفكير النقدي لدى طلاب المرحلة الجامعية في مصر، من خلال تدريس القدرات والمهارات العقلية

ولكي أبرهن لما ذهبت إليه فقد رجعت إلى آراء لطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة الأمريكية بالقاهرة، واستخدمت لهم أسماء مستعارة، لطمأنة الأفراد إزاء أي أضرار محتملة وسأستشهد هنا بعقرات مقننة من دراسات سبق لي إجراؤها في الجامعة الأمريكية بالقاهرة، وبأتي في مقدمتها أطروحتي الخاصة بالدكتوراه (2013b) والتي تصبغت مقابلات، شبه مفتوحة، مع طلاب وأعضاء هيئة التدريس، حول تنمية التفكير النقدي. أما الدراسة الثانية فكانت عن استقصاء لآراء أعضاء هيئة تدريس المقررات حول القضايا المرمية المتعلقة باللغات. وكانت الدراسة الأخيرة قد تمت كجزء

من تدريب على تقييم احتياجات الطلاب من خلال معهد اللغة الإنجليزية (وحدة تدريس اللغة الإنجليزية للتدريس بشكل علاجي للطلاب الملتحقين بالجامعة الأمريكية حيث لمة التدريس فيها هي اللغة الإنجليزية)

مقومات البيئة المعيشية ودهرها في تعريف التمكيز النقدي

إن الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة الأمريكية بالقاهرة ليسوا مجموعة متجانسة ففهم هؤلاء أساتذة أمريكيون من العرب، ومصريون عرب، ومن بين هؤلاء لمصريين من نعلم في العالم العربي، وهناك من الأساتذة الأمريكيين من عاش في العالم العربي لفترة طويلة، ولدينا أساتذة ثابو الثقافة مردوجو الجنسية، وهناك تفاوت بين 'علب الطلاب المصريين من حيث مدى 'لتعريب' فبعضهم حاصل على منحة دراسية بالجامعة (بمعنى أنهم الأقل حظا من التعريب)، ومهم طلاب من أسر مصرية تقليدية تعلموا تعليمهم باللغة العربية في مدارس مصرية حكومية، في حين أن هناك طلاب تلقوا تعليمًا غريب طيلة سنوات سابقة قصوها في الخارج وهناك طلاب آخرون أخذوا مكالمهم في حلقة من طيف النهج الثقافي وفقًا لمصطلح (Bhabha (Lash 2001

من هذا فإن استخدام توصيف عام، لتعبير عن ثقافات الطلاب المصريين في الجامعة الأمريكية سيكون أمر يفتقر إلى الدقة ولذا فإن من الأسلم أن ننظر إلى الطلاب كحالات فردية دوت إصدار أحكام قاطعة لرى كيف تعمل قدراتهم في ظل القيود والفرص التي تحكمها خصائصهم الثقافية والاجتماعية ومن المهم أيضا ملاحظة أنه على الرغم من أن الجامعة الأمريكية بالقاهرة مؤسسة أمريكية، تسعى إلى تدريس التفكير النقدي من خلال مقررات المصادر العقلية، فإن أعضاء هيئة التدريس أنفسهم في ذات الجامعة، يتفاوتون في درجة تألمهم مع فلسفة المهارات (مثل الأساتذة الذين يتدربون لساعات محددة ولم يتلقوا تعليمًا أمريكيًا من قبل) من جانب، ولدينا بعض الوصم بالنسبة للتألف مع الثقافة المصرية من جانب آخر (مثل حال الأساتذة العربيين الذين جاؤوا إلى مصر للمرة الأولى في حياتهم)

رأس المال الثقافي

إن أول عقبة يواجهها المعلمون، في الجامعة الأمريكية بالقاهرة عند سعيهم لتعزيز التفكير النقدي في مصر، هي تفاوت رأس مال الطلاب الثقافي وبأنى هذا التفاوت نظرا لما لديهم من سابق تفاوت، أيضا، في التفكير النقدي، ومستوى تألمهم معه. سواء في المراحل الدراسية السابقة، أو في ختماتهم الأسرية وهناك اعتقاد سائد بين الأساتذة فحواه أن إرجاء تدريس التفكير النقدي حتى بداية مرحلة التعليم العالي يضعف من احتمال فعاليته (Facione 1990) ومن هنا فإنه يصعب، في الوطن العربي، الاعتماد على أربع أو خمس سنوات في التعليم العالي لتعزيز قدرة جرى كتبها، أو على الأقل لم تسم طيلة سنوات التعليم المدرسي (Rivard, 2006, cited in Hall 2011) ويرداد الأمر صعوبة عندما يتناقض ذلك مع التوجه، الذي يسيطر على بيئة المنزل، أو على لغة الخطاب العام ويرى بعض المعلمين أن الطلاب العرب، قد يعارضون مواضيع ثقافية حاصلة شديدة الحساسية ويعتقدون في فعل ذلك دون مدخل ملحوظ من مدرسيهم (Raddawi 2011) وهو ما يشير أن التنشئة في المنزل، أو في البيت قد تشجع، الشباب على بحث موضوعات في دائرة محددة، لكنها تحول بينهم وبين التساؤل في موضوعات أخرى مثل القضايا الثقافية الحساسة ويجد المدرسون في التعليم العالي صعوبة، في إحداث تحول عن هذه القواعد، غير المعلنة عنها صراحة

لقد توصلت في بحثي هذا، إلى أن هذا التباين في التعليم المدرسي الذي تلقاه الطلاب، قد ترك أثره على قدرتهم وتوافهم مع التفكير النقدي عند التحاقهم بالجامعة. ومن المهم أن نلاحظ أن هذه الاختلافات ترجع إلى مدى ممارسة الطلاب للتفكير النقدي كما أن علينا أن نذكر، أنه كلما مارس هؤلاء الطلاب التفكير النقدي، كلما علا مستواهم فيه (Van Gelder) كما هو الحال في الكثير من المهارات الأخرى.

ففيما نجد لدينا طلابا، على سبيل المثال، درسوا فيما يسمى "بالمدراس الدولية" (حيث يتم التدريس فيها وفقا للنظام الأمريكي، أو البريطاني، أو الألماني، أو الفرنسي) وهؤلاء كثيرا ما يشيرون إلى طرق التدريس التي شجعهم على التفكير النقدي، عبر الحوارات أو المناقشات، التي تتم داخل فاعة الدرس حول قضايا مثيرة للجدل، وأثناء

القيام بمشروعات تكليمات بحثية محدودة، وكذلك خلال ممارسة أنشطة خاصة بمقررات إصافية، لتعزير التفكير النقدي مثل تفحص (محاكاة) نموذج الأمم المتحدة ومع ذلك فهناك جانب آخر يمثلته لديها رؤية الطالبة "نبى" والتي تلقت تعليمها في مدرسة مصرية تقليدية، ولم تعود على مساءلة السلطة، وكانت تشعر بعدم الارتياح حيال المشاركة في المناقشات والمناظرات، حتى لو كانت من النوع الذي تشجعه أسرتها عليه، حيث قالت:

أعتقد أنه تم تلقيني أن المدرس دائما على حق. على عكس ما يجري في الكلية - فلا يحق لك مساءلة السلطة - ولم يكن مقبولا لدي، بوصفي مستجدة، أن أنحسب أساتذتي، على الأقل، فكيرا وكنت أحدا ما يقولونه على أنه شيء مسلم به ونعلمت من الناس حولي. أنه ليس من الضروري أن ما يقوله [الأساتذة] حقيقي

ولقد تمت قهرتها على المساءلة بشكل متسم بالبطء.

أعتقد أن تقديري لذاتي وثقتي بدكاتني كانا محدودين بسبب التعليم الذي تلقينته في الصغر بمعنى أنهما كانا يتحسسان لكن الأمر كان يستغرق وقتا طويلا للغاية حتى أصل إلى التكيف مع هذا الوضع.

وعلى الرغم من السمو الذي طرأ على ثقفتها بذاتها (والتي يعتبرها بورديو Bourdieu 1973 تعبيراً عن مجمل رأس المال الاجتماعي)، فإن التحول لم يكن سهلاً، حيث تصممه بأنه كان ولا يزال "تحولا صعباً" عن التعليم المدرسي السابق

وقد تعودت، أن يكون لدي إجابة واحدة صحيحة، عما يطرح من أسئلة، ولذا فإنني لا أزال أحس بالإحباط إذا لم أجد لدي مثل هذه الإجابة - الأحادية - الصحيحة

وقد لاحظت الأساتذة، الذين يقومون بالتدريس في الجامعة الأمريكية بالقاهرة، هذه الظاهرة ويرجع بعضهم هذا، إلى الانتقال إلى الثقة وأيضاً، الانتقال إلى الشعور بالاطمئنان.

لا يشعر بعض الطلاب بالاطمئنان عند التعبير عما يدور في حلدنهم هالبعض يميل ببساطة إلى تردد ما يقال له، ويجدون الاطمئنان في البقاء في (مربع المنتصف) ولا يريدون تحميل أنفسهم الدخول في محاربة ما من أحد أعطاهم الثقة الكافية للتعبير عن رؤاهم، ومن اختلف الآخرون حيالها

ويعقد أستاذ أمريكي آخر مقارنة بين هذا الوضع، بما عليه الأمر في الغرب، قائلا

إن الطلاب في الغرب يجري تربيتهم وسنتهم على عكس ذلك لقد أصبح التفكير المستقل جزءا طبيعيا من ممارسة حياتهم أما هـ (في مصر) فلدينا ثقافة من نوع مختلف حيث [يقول طالب]: "لست في موقف مسؤولية أو سلطة تمنح لي فرصة التحدث، أو إبداء ملاحظتي المستقلة عن الآخرين حول هذه القضية إن الذي يملك تلك السلطة هو المدرس أو مؤلف الكتاب."

ويرجع هذا الأستاذ السبب في ذلك إلى تدي المخرون الثقافي، المائل في حلمية الطلاب، مما يؤدي إلى وهـ التفكير النقدي، وكذلك إلى تجنب -قدر الإمكان- مساواة أصحاب السلطة طينة فترة دراستهم. ويؤيد وجهة النظر هذه البحث الذي قام به كل من نيلسون والبكاري وفنعي (1996) Nelson, El Bakary, and Fathi والذي يبينون فيه أن الطلاب المصريين بصمة عامة يبدوون ارتياحا تجاه عدم اليقين، أكثر من الطلاب الأمريكيين.

ومن المهم للقائمين على العملية التعليمية، الانتباه إلى هذه الاختلافات في رأس المال [المخرون] الثقافي للطلاب، ودرجة توافهم وارتياحهم للتفكير النقدي، عندما يخططون للأساليب التربوية المستخدمة لتعزيزه.

الاعتبارات التربوية

إننا غالبا ما نقرص أن النهج التربوي الجيد، ينتقل عبر البيئات والثقافات، وباعتبارنا معلمين فإننا نشير إلى النهج المبني على الحوار والتساؤل، على أنه الوسيلة المسلم بها لتحقيق أهدافنا التعليمية، وغالبا ما نمارس هذا الأسلوب التربوي مع طلابنا، بعض النظر عن خلفياتهم. والحقيقة أن هذا الأسلوب ليس بالضرورة محايدا أو معزلا، عن

البيئة التي يطبق فيها ومن الأفضل أن نقيمه من منظور النقاش والتفكير النقدي الذي يقر بأهمية الاختلافات دون تجاهل أوجه التشابه الثقافية (Skelton 2005)، وغالباً ما يتم استخدام النقاش أو الحوار لتعريف التفكير النقدي، لأنه يساعد الطلاب على التأمل الفاحص لافتراضاتهم وروايتهم. من خلال الحوار مع أقرانهم (Brookfield 1987) وفي الوقت الذي يجد فيه التفكير النقدي مساحة في الأجواء غير الرسمية، فإن النقاش والسرد يغيبان عن التعليم المصري التقليدي في المدارس.

وتصنف الثقافات العربية على أنها ثقافات شمولية (Hall 2011)، وليس مصر استثناء في هذا الصدد ويعد طلاب الجامعة الأمريكية بالقاهرة، بصفة عامة، قديراً أكثر من الانفتاح للمناقشات التي تحري في قاعة الدرس لمجالات لا يشعرون بالحاجة إلى أن يكونوا خبراء في محتواها، فعلى ما يشعرون بإمكانية مساءلة المؤلف عندما يتعلق الأمر بالإنسانيات والعلوم الاجتماعية، ولكن شعورهم بالارتباك هذا ينخفض عندما يتعلق الأمر في مجالات العلوم والهندسة وبعض المجالات المهنية (Bali 2013b) ويقول المسؤول عن الخطابة والبلاغة في الجامعة الأمريكية بالقاهرة "إن المعلمين هم من يهيئ البيئة [للطلاب] ليعبروا عن أنفسهم، لأن الطلاب غالباً ما يكون لديهم قدر أكبر من الرغبة في التعبير عن أنفسهم شعرياً عوضاً عن الكتابة [الرسمية] وحيث أن الطلاب يتوقون إلى الدخول في مناظرات ودية خارج قاعة الدرس، فإن المعلمين يسعون إلى جعل نقاشات قاعة الدرس وسيلة لاستحضار هذه المناظرات (الخارجية) إلى داخل قاعاتهم (فصولهم) الدراسية ونظراً لأن هذه الاستراتيجية تحوطها حساسية ثقافية، فعلى ما يلاحظ المرء، أن الطلاب في تقييم حواراتهم إلى قاعة الدرس، يرجعون إلى ذكر آراء غير ذات مسد، أكثر مما هي آراء نقدية تعتمد على عمق التفكير

والأمر يذهب إلى أبعد من هذا، فإن المعلمين في الجامعة الأمريكية يدخلون قاعة الدرس وفي مياهم تقليص سلطانهم، ويديرون نقاشات بين الأقران لكنهم غالباً ما يواجهون إعراساً من الطلاب عن المشاركة (ربما بسبب افتقاد الثقة كما في حالة الطالبة) هي التي تحدثنا عنها فيما سبق) وهذا من شأنه أن يحدث مارقاً [تربوي] على

إن قدر المورد الكامل مسبقاً لدى الطلاب، وجعلهم بالعلاقات التي تقوم على التراضي (المبني على حرياتهم الأسرية أو صداقاتهم أو تواصلهم الاجتماعي عبر الوسائط الحديثة) والذي غالباً ما يعايشونه بسلوكيات حمسى تأخذ بأفصل نوايا المدرسين ومن ثم تؤدي إلى استبعاد هؤلاء الآخرين.

ولا يمكن للمدرس أن يتوقع وجود نفس الاستعداد لدى كل الطلاب عند فتح باب المناقشة. فاستخدام الحوار أو لمعاش كأسلوب لتعريب التفكير النقدي، من شأنه أن يعطي بالتبعية أفضلية لأولئك الطلاب الذين تتوفر لهم درجة أكبر من إتقان اللعبة والارتياح لهذا الأسلوب التربوي. ذلك فضلاً عن أن هذه الفئة من الطلاب تتمتع بدرجات عالية من الثقة بالنفس. لقد استغرق الأمر من "هي" التي ناقشنا حالتها في الجزء السابق من هذا الفصل سنتين لبناء الثقة بالنفس، التي أهلتها للبدء في المشاركة الفعالة ويمكن أن تسبب إلى أبعد من ذلك فتقول: أي هي أنها أدركت أخيراً أن بعض الطلاب الذين كانوا يتمتعون بثقة وسري في التعبير عن أنفسهم، ليسوا بالضرورة أفضل منها فكرياً، لكنهم ببساطة أكثر ثقة وفصاحة.

إن النظر للحوار على أنه وسيلة مثالية يبني على افتراض رائف بأن الطلاب يتساوون في الضمائر (Ellsworth 1989) على الرغم أن حقائق الواقع المعاش تشهد بأنه

يعطي امتيازاً أو أفضلية للطلاب الذين يجدون ارتياحاً لأساليب التواصل التلقائية والشموية، أكثر من تلك التي تعتمد على التأمل الماحص والمكر المدون، كما أنه يمنح أفضلية للطلاب "المتعربين" الأكثر نواظماً بصمة عامة مع ما يتم من حوار فكري في قاعة الدرس التفاعلية ويجري ذلك على حساب الذين لا تتوفر لهم هذه الألفة من أمثال الطلاب العرب الذين، تلقوا حطهم من لتعليم بأساليب تقليدية من خلال مدارس تثبط همة أي مشاركة للطلاب على الإطلاق (Bali, 2013b)

والآن لدينا طالب أحر اسمه "كمال" تلقى تعليماً تقليدياً في المدارس المصرية ومستواه في اللغة الإنجليزية دون مستوى رملاته، وبفضل المشاركة في الحوار الذي يجري عبر الإنترنت فأنالا

إن منصبه لمناقش [في مقرر معين] تعد واحدة من الأسباب الرئيسية التي جعلتني متفتحت عقليا فيما يتعلق مشاهدة ثلاثة أو أربعة أشخاص، يتحدثون، حيث كل واحد منهم يتناول جانباً من القصص المطروحة، وانت تنابع الأربعة في أن واحد ساعياً إلى تدعيم جانب [موقف] محدد أو تمف ضده، ثم تحاول دعمه بطريقة تختلف عما يصنع الأربعة الآخرون وهذا يظهر بشكل أوضح فيما يحدث في قاعة لدرس- [حيث] يكون الوقت محدد، وربما لا أستطيع أن أدلي برأيي أو أقدم بمصيرا له، وربما نتاج لي المصحة لأقول فقط ما أراه لكن دون أن ألحق ذلك بشرح أو تفسير، أما في منصة النقاش فلا تحديد للوقت المباح ولا أي شيء من القيود الأخرى. إنني بدني أستطيع الإدلاء بما أريد وأدعم نقاشي كما يحلو لي، أما في قاعة الدرس فإن الأمر يختلف حيث على امرء أن يكون محدداً وموجزاً

إن تعصير "كمال" لمناقش على الإنترنت يسلط الضوء على بعض لتحديات التي يواجهها في المناقشات التي تجري وجها لوجه وهناك واحدة من الأساتذة التي استخدمت المناقشات عبر الإنترنت مع فصولها فشعرت بأن ذلك سمح بمزيد من المساواة في المشاركة، أكثر مما يحققه تلك التي تتاح في المناقشات المباشرة وجها لوجه

لقد وجدت الأمر صعب لتعبية [أي تحرير التفكير النقدي] ويحدث ذلك بوجه خاص عند وجود مستويات مختلفة داخل قاعة الدرس لقد كان [هبال] اختلاف كبير في المناقشات على الإنترنت بين هؤلاء الذين يضيف لديهم المهارات، أو لديهم خلفية مختلفة أو مستوى اعلى [من التفكير النقدي] قهم يدلون بشيء مختلف إلا أنهم في نفس الوقت يتحدثون الآخرين وعند حدوث ذلك، كان عليّ أن أشجع الآخرين كي لا يخصهم ملاؤهم الأكثر [فصاحة] لكي إجمالاً لم أشعر برهبتهم من المناقش على الإنترنت

ومن الضروري أيضا ملاحظة أن بعض الطلاب لا يبدوون ارتياحا لفكرة وجود حصوة (Grundy 1987) وهذا من شأنه أن يحدث مشاكل أثناء المناقشات داخل قاعة الدرس، والتي تتمحور حول الخلافات فكل الطالبات على سبيل المثال اللاتي أحترت معهن المناقشات، كن لا يشعرن بالارتياح لفكرة طرح أسئلة من خلال البرامج

الحمية، فإنهم لم يلتحقوا بالجامعة الأمريكية، بحثاً عن البرامج لجمعية، إلا أنهم وجدوا أنفسهم مجبرين على البحث فيما تتطلبه، في حين كان الطلاب الذكور أكثر رتياحا، لاستكشاف ما تتطلبه تلك البرامج، بل ويصغرون بقدراتهم على ذلك ويقول أستاذ في الأدب الإنجليزي إن الطلاب "محكومون بخوفهم من إغصاب المدرس"، كما اكتشف أحد أساتذة علم الأحياء أن الطلاب كانوا حائضين من وجود "مخاطر" يواجهونها خلال التعبير عن أفكارهم ورائهم، بل إن الأمر يصل إلى أكثر من ذلك، فإنه من غير المألوف لطلاب الجامعة الأمريكية بالقاهرة أن يروا الأستاذ يمارس دور "محامي الشيطان" بينما تبدو هذه المقاربة مألوقة لبعض الطلاب الذين يتصهمون بسبب قيام الأستاذ بهذا الدور، إن بعض الطلاب المصريين ربما أساءوا فهم الدور الذي قام به الأساتذة حيث يرون فيه انتقادا منه لمقاسمهم، وساء على ذلك يعتقدون أنه ينبغي عليهم التوقف عن التعبير عن آرائهم المعارضة لرأي الأساتذة (Bali, 2013b) لد يتوجب على الأستاذ أن يوضح للطلاب ما يفعل مؤكداً، على أنه يهدف إلى تشجيع فكرة الخلاف داخل الفصل (Browne and Freeman 2000)، كما ينبغي أن يرى الطلاب في سلوك المدرس ذاته، ما يؤكد على دعمه لحق الطلاب في التعبير عن أنفسهم.

وعالما ما يتم تدريس التفكير النقدي من خلال التعبير أو الكتابة، كما هو الحال في الجامعة الأمريكية بالقاهرة، وسأقوم بمناقشة هذه المقاربه في الجزء التالي من خلال مناقشة الاعتبارات اللغوية

الاعتبارات اللغوية

توصبت دراسة (فلويد 2011) (Floyd 2011) إلى أن ممارسة التفكير النقدي قد تكون أسير باللغة الأم، وأن القراءة بعير اللغة الأم والتي تكتب بحروف محتمة عن اللغة الإنجليزية (كما هو الحال مع اللغتين الصينية والعربية وكتائهم بالكتابات بالحروف غير اللاتينية) قد تعوق القدرة على التفكير النقدي (Floyd 2011 citing Koda, 1996,2005) كما ترى هذه الدراسة، أيضا، أنه عندما يكتب الطلاب بلغة ثانية، فقد يجبر ذلك المعلمين على جعل الأولوية في تركيزهم، على تصويب الأخطاء اللغوية قبل انتقالهم إلى تقييم

قدرة الطلاب على الانتقادية كما يفترض البحث أن الطالب الأكثر توافهاً مع المعلم العربي (Nelson 1992)، أو أولئك الذين يستخدمون الإنجليزية في حياتهم اليومية (Fox 1994) يشاركون بسهولة في فصول التعبير بدرجة أكثر مما يفعل أقرانهم في فصول الكتابة في الجامعات الأمريكية. أما في بحني (Bali 2013b) فقد اتضح لي أن الطلاب الذين درسوا في المدارس السولية الأمريكية مروا بخبرة كتابة الأبحاث في حين أن هناك طلاباً كانوا يخصوصون هذه التجربة لأول مرة في كليتنا ضمن المقررات التقديمية للبلغة والتعبير

ن الطلاب يلتحقون بالجامعة الأمريكية بالقاهرة بحظوظ لغوية مختلطة، علاوة على بيابن أبيض في درجة المهارات في كتابة الأبحاث. وعلى الرغم من وجود مقررات للغة الإنجليزية مؤهلة للدراسة، فإن المسؤولين يرصدون استمرار تأثير هذه الاختلافات في قدرات اللغوية، عبر سنوات الدراسة وقد روى أحد أساتذة الهندسة أن غالبية طلاب لستينين الدرستين انثالثه والرابعة يظلون على حالهم في استخدام العربية في المناقشات الصفوية داخل قاعة الدرس، بغض النظر عن جهود القائمين على التدريس في إلزامهم التعبير باللغة الإنجليزية ويأخذوا أستاذ في العلوم السياسية إلى أبعاد من ذلك مشيراً إلى أن العقبات اللغوية، تؤدي إلى عدم فهم الطلاب للكاتب (الراسية بالغة الإنجليزية) الخاصة بالمعلم الجامعي بشكل جيد، مما يجعل المراءه النقدية أمراً صعب كما تؤثر لغوي اللغوية على فهم الطلاب للمعاني الصمسية فيما يقرؤون (Chandler 1995 Kaplan 1966). ويقول أستاذ في العلوم الاجتماعية

إن واحدة من أكبر المشكلات هي عدم فهم الطلاب لمفهوم خيال المآنة حيث يوجهون النقد للمؤلف فقط، يذهبون من خلال صططاع ممولات على نساء مجهول أو خيال مآنة⁽¹⁾ ثم يهكمون في الرد عليها باعتبارها صادرة عن المعارض (الحقيقي) (المؤلف) ويحدث هذا في جميع المستويات وبخاصة في المستويات الأدنى.

(1) خيال المآنة في ريفنا عبارة عن هيك من فروع الشجر يتم إلهاسه أقمشه مستعملة -باله- حتى يحسبه الطيور أدمها فينصرف عن التفاظ بدور القمع أو الهرسيم وغيرها المنتشرة بسوا على سطح الترية المينة بالماء. (المترجمون)

إن تدريس التفكير النقدي يعتمد أساساً على اللغة (وكيف لا؟). ولما كانت تلك اللغة ليست باللغة الأم للطلاب، فإن هد من شأنه، أن يصع تحدياً إضافياً يواجهه المدرس. فلكي يُعمل الطالب فكره نقدي في نص ما، فإن عليه أولاً فهم المعنى الظاهري للنص ثم يتعمق في فهم المعاني الصمنية، ونعنها يتمكن من التقاط العناصر البلاغية المستخدمة في اللغة وعندما يجد المدرس نفسه أمام فصل يتحدث طلابه من خلال مزيج من الفسرات اللغوية، فإنه يصعب عليه الوفاء باحتياجات هؤلاء الطلاب، الذين لا يستطيعون التعامل مع خفايا اللغة التي اعتادها زملاؤهم الذين انعمسوا فيها منذ الصغر وفي بعض فصول تعليم الكبار التي قمت بالتدريس فيها (وقدراتهم اللغوية في العادة تقل عما يوفر للطلاب الجامعيين في الجامعة الأمريكية بالقاهرة) وجذب نصي غير قادرة على استخدام مقطعات من صحف بريطانية، لأن طلابي هؤلاء، لن يفهموا حتماً ما تحتويه بصورها من معاشات لعدم إلمامهم بالأساليب اللغوية المستخدمة

أصعب إلى ذلك أن أمامنا مستوى آخر من التعقيد، حيث يتوجب على الطلاب التعبير عن أفكارهم النقدية كتابة، خصوصاً عندما يتعلق الأمر بطلاب غير معتادين على الكتابة باللغة الإنجليزية، أو القيام بأبحاث، أو استيعاب الأدلة من مصادر خارجية، ودمجها في كتاباتهم. لقد وجدت أن كثيراً من الطلاب الذين يدرسون مجالات موضوعية لا تتطلب الدراسة فيها قدر، مكثفاً من الكتابة (مثلاً كما يتبين من أطروحات النخرج الخاصة بهم على موقع turnitin com) يصلون إلى السمة الدرامية الهائيه دون أن يدركوا الفارق بين انتحال الأفكار، والاستشهاد السليم بالمصادر. لقد عُرضت شكاوى خلال النداشات غير الرسمية، مع أعضاء هيئة التدريس في المحاللات الاجتماعية، التي تقبل الكتابات التي تسرف في استخدام مصادر دون المستوى، بمعنى أن أصحابها يمتصون القدرة على تقييم المصادر قبل اسنخدامها - وهي مهارة كان من المفترض توفرها لنقائنا إلى حد كبير - وأن الطلاب غير قادرين على تعميمها واستخدامها خلال سنوات الكلية الأربع إن اكتساب القدرة على الكتابة النقدية، بقعة غير تلفة الأم للمرء، تمثل قدرة أكثر تعقيداً، مما يجعل من غير المرجح عرسمها وتسميتها إلى الحد الذي تصبح فيه مكوناً صغراً في فكر الفرد.

إن الإدراك لوعي لهذه التحديات الثلاثة، يمكن أن يساعد المعلمين في دعم تنمية التفكير النقدي لطلاب. وبسبب اعتقاد شخصيا أنه ينبغي تدريس جزء من مقر التفكير النقدي باللغة الأم لطلاب، فإن هذا الاختيار عادة ما يكون غير متاح في الجامعات التي تدرس باللغة الإنجليزية، بما فيها لجامعة الأمريكية بالقاهرة. بل إنه من غير المتوقع الأخذ بهذا الاختيار، حتى في حالة تبين للمعلمات الأم لطلاب. ومع ذلك يمكن الأخذ بالاختيار الذي يتيح للطلاب تعلم عميقة التفكير النقدي من خلال ممارسة النقد لمصوص يهتمهم الأم، بعض النظر عما إذا كان المدرس يفهم تلك اللغة أم لا ويستفيد بعض أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الأمريكية في القاهرة من مؤسسات وسائل الإعلام المصرية، التي تسعى شعبية من جانب فصولهم - سواء كانت هذه المواد عربية أو إنجليزية - باعتبارها الأقرب لثقافتهم للطلاب من تلك المقدمة من مناطق أخرى ويمكن لمعايشة الطلاب للموضوع أن ييسر فهمهم للمصوص، ومن ثم تمهيدهم لمرحلة التفكير النقدي.

لقد قيمت بتسليط الضوء على ثلاثه اختلافات بين الطلاب، والتي رأيت أنها قد تشكل تحديات أمام تدريس التفكير النقدي ألا وهي: (1) رأس المال الثقافي، ووضع ممارسة التفكير النقدي، فيما قبل الدراسة بالكلية، (2) وجود أساليب تربوية تعزز التفكير النقدي قبل الدراسة الجامعية أيضا، (3) الإمكانيات اللغوية والتي تؤثر على قدرتهم على القراءة والكتابة نقديا، إن هذه العوامل جميعا، من شأنها أن تؤثر على مدى إتاحة الطلاب على التفكير النقدي وقدرتهم على نميته خلال دراستهم للكلية ومع ذلك تظهر هناك عوامل أخرى بعيدا عن العوامل المتعلقة بالطلاب داخل قاعة الدرس، من شأنها أن تعوق قدرات الطلاب على ممارسة التفكير النقدي

القدرة الذاتية والداخلية الموحدة: تأثير المناخ الاجتماعي والسياسي

من الضروري أن نضع في الحسبان الظروف السياسية والاجتماعية عند تدريس التفكير النقدي، من خلال طرح الأسئلة التالية كيف يتم تلقي التفكير النقدي من قبل المجتمع؟ مدى استيعاب مخرجات وسائل الإعلام للسلوك النقدي في عرضها للأحداث ووجهات النظر؟ هل هناك أمثلة على التفكير النقدي في الخطاب العام، إلى أي مدى

تُشجع الثقافة السياسية، أو تُحبط المعارضة؟ ما هي القضايا المقبولة بقدها عبر النشاط الثقافي؟ ما هي الموضوعات غير القابلة للبعد؟ ماذا يحدث للشخص الذي يعارض الخطاب المائد؟ إن هذه التساؤلات من شأنها أن تسلط الضوء على تأثير مدى البيئة المحيطة، على قدرة الطلاب على تطبيق التفكير النقدي خارج قاعة الدرس. على الجانب الآخر وهو الأهم إن الإجابة على هذه الأسئلة تؤثر على فهمنا كمعلمين. لماذا نحن في حاجة لتسمية التفكير النقدي لدى طلابنا، وكيف يمكننا القيام بذلك في تلك البيئة المضطربة؛ وذلك لأنها تلقي الضوء على نوع العوائق التي تحول دون ممارسة الانتقادية والتي نشأ الطلاب في ظل وجودها، وغالباً ما يظلون يواجهونها كل يوم بحبوه.

إن ترسيخ التفكير النقدي كمعصر مهاري (كأداة لتحقيق غاية محددة) كما هو جار العمل به في الغالب في التعليم العالي، يميل إلى تجاهل أهمية تعزيز قدرة الفرد على تمثيل الإزادة، وإصدار الأحكام، حول ما تم تعلمه، بشكل يتواءم مع الظروف المحيطة (Barnett and Coate 2005) وعلينا أن نذهب إلى أبعد من ذلك، فنسرد الحاجة إلى التعرف على عناصر البيئة الخارجية، التي تحد من قدرات الفرد وعمره على ممارسة ما توفر له من قدرات تعلم مكتسبة وهي المكرة التي أطلق عليها نيسباوم Nussbaum القدرة المتعددة الكلية [القدرة الذاتية والخارجية الموحدة] "combined capability" (2011,22)

في بلد مثل مصر، حكمت سابقاً بنظام قمعي، فقد كم ونوع الخطاب العام، الذي يمكنه أن يعارض أو ينتقد النظام على الملأ ولم يبدأ ظهور صحف معارضة على درجة من المصداقية إلا منذ فترة وجيزة، ثم تلاها ظهور القنوات الفضائية المتلفزة غير التابعة للدولة واجتذابها للجمهور إن انتشار الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي مكما أفراد المجتمع من الوصول إلى وجهات نظر، غير تلك السائدة في وسائل الإعلام الحكومي ومن المعروف أن ثورة وسائل التواصل الاجتماعي قد ساعدت على تحريك الجموع الغفيرة من الشباب الذين بدأوا ثورتهم وتونس ومصر ومنذ ذلك الحين وبعد اندلاع ثورة 2011 لا يزال توجيه النقد العلني لأي نظام في السلطة يواجه مخاطر صديق النظام أصف إلى ذلك ما يمكن أن يطلق عليه تحرش الدولة العميقة من وراء الستار تجاه الأصوات

المعارضة (Fadl 2013) ويتم كل ذلك من خلال الأساليب الخمسة وكذلك العنف الصريح

ومن الضروري أن نلاحظ اختلاف أشكال النقد في السنوات غير الحكومية، عن مثل تلك الداعية في الإعلام المصري، وفي الحوارات الاجتماعية عما يعتبر بصمة عامة بقدا أكاديميا وذلك أن استخدام الأساليب ليلاعبة وتلك التي تخاطب الوجدان أو العاطفة، غالبا ما تنمق على النقد المبني على الاستدلال والتوارث في الرؤية والمنطقية في الاستساج ومن ثم فإن ذلك الخطاب يتسم بأنه عدائي وغالبا أحادي الطر كما أنه عادة ما يخفي ظله المؤكد بأن العموض يخيم على مستقبل مصر

إن ما قدمناه من توصيف لوضع التفكير النقدي في السنوات القليلة الماضية، يعني أن الطلاب غالبا ما يكون لديهم الرغبة في المشاركة في الحوار وعرض الآراء داخل قاعة الدرس، إلا أنها لا تعد بالنصوره مفاشات "نقدية" بالمعنى الأكاديمي وغالبا ما يلاحظ عليها ما يطلق عليه (1994) Richard Paul التفكير النقدي الواهن. "التفكير المتمحور حول لذت" أو "حول المجتمع" والذي يهدف إلى انتصار الشخص لرأيه، بينما يوجه الانتقاد إلى الرأي المعارض له ويسطر إلى هذا الأخير على أنه عار من التفكير النقدي (Paul 1994) ومن هنا فإن ما نحتاجه هو شيء أقرب لما يسميه (Paul 1994) المفهوم الصلب (للتفكير النقدي) الذي لا يجد حرجا في معاشة الرؤى المتباينة، كما أن عند صاحبه القدرة على البحث عن التحيز الكامن داخل نفسه (Brookfield 1987) وهذا يمثل الخطاب العام لمصري حائيا إلى النظر إلى التفكير النقدي بمفهومه الواهن كنموذج يحتذى ودعمه بدلا من التفكير النقدي بالمعنى الصلب.

إن الاقتدار إلى الإصلاح في مصر منذ ثورة 2011 يعد مؤشرا على عدم توهر القدر الكافي من النقد والاحتجاج لإرساء الإصلاح في مصر، وأنه ينبغي بناء مفهوم مختلف للمواطنة للنقدية" في الجامعة لأن المواطنة حائيا

مبنيه على المعارضة وتبدو عاجزة عن التخلي عن نهجها والانتقال إلى السعي نحو المصالحة والبناء، حيث يقتصر عملها على إعادة موجة الاحتجاج مرة تلو المرة ثم إننا

مفاجأ بتصادم العنف حديثاً (صيف 2013) الذي راد من تعقد هرس المصالحة (Bali 2013a)

إن غرس التفكير النقدي كمهارة تنشط تلقائياً، في صاخ مصر الحالي. لن يقدم إلا القليل من أجل تحسين الوصع القادم، وقد يكون المطلوب إدس. هو إعادة التفكير في تدريس التفكير النقدي، هسقل به إلى تدريس هذا التفكير، بحيث يتمحور حول استيعاب لتكافل والعدالة الاجتماعية ليصبح ذلك هو مصمونه الرئيس

إن المصوم التقليدي لتفكير النقدي في أمريكا الشمالية جرى تفتيته إلى مهارات واسعدادات. وهذا المصوم لا يصل إلى جوهر ما يعنيه التفكير النقدي، على الرغم من توفيره أدوات معاوبة للمصممين، في تدريسهم للتفكير النقدي في شكل سلسلة من الخطوات ومن جانب آخر فإن تقديم التفكير النقدي يتم في غالب الأمر من خلال مقارنة عدائية تنسم بالنحسي، وتؤكد لبروع إلى الشك، بدلا من المهم لوجهات نظر الأخرى (Belinky, Clinchy, Goldberger, and Tarule 1986) ولقد وصفت بالمص كيف يمكن لهذه المقاربة أن ترهب بعض الطلاب غير الراغبين في البحث والتساؤل بهذا الأسلوب

ولعل المعالجة التي تنسم بالمصرامة، وربما النجريح لتعريب التفكير النقدي المستخدمة في وسائل التربية، مثل المايطرات، ألا تكون مجدية في ظروف مصر الحالية، والتي تتطلب أن يعمل الناس دوو الرؤي المتعددة معا، بشكل بئاء من أجل الإصلاح الديمقراطي. إن جعل التفكير النقدي يتمحور حول البروع إلى الشك، كما يجري عادة، قد يقف عقبة في طريق بئاء ثقة الناس ببعضهم البعض، من أجل أن يعملوا معا تجاه المصالحة وإعادة البناء.

ومن هنا فربما يكون في حاجة إلى مصوم حديث للتفكير النقدي، ثم صياغته واستقاؤه من الظروف المحيطة (مثل فعل كل من ثير وبيكون 1996-Thayer-Bacon). من خلال المساعدة بإعادة التفكير فيما نعتقده بخصوص التفكير النقدي، ولما يخلع عليه من قيمة، وكيف يمكن تدريسه؟ ولا يمكن ادعاء أني بمبردي أستطيع أن أخلص إلى

مفهوم جديد ملائم للتفكير النقدي. ما أَسْطَلِيع أن أسهم به يمثل مقارنة منهجية وبتفتح لهاب لمناقشة هذ الأمر (Bali 2013b). ب للمفهوم المبلور لتفكير النقدي والذي يعد أقرب للنساعة والجدهيرية، ويتمحور حول كسب للعاطف قد يتلاءم أكثر مع الاحوال التي تواجه مصر حاليا همن هذ المفهوم يمكنه أن يدمج أفكارا مثل تصور نسيوم (1997) Nussbaum "حون الخيال الروائي" "narrative imagination" والذي يصهم في الانس اراء "الأحر" وأفعاله بناء على همنه لرؤيه وظروفه هذ المفهوم موحد ايضا في عمل إدوارد سعيد Edward Said "Philological hermeneutics (as described in Nixon 2006: 34) والذي يتضمن فهم عمل المؤلف كما اراده المؤلف أولا قبل نقده

هذه المفاهيم ليست غنية بماذا عن، ديبات التفكير النقدي لكن عابا ما يشار إليها في ظل ترجيح او بمصير الأسلوب الناعم للمعرفة/ أو التعلم، والذي يؤكد على الموافق والنو صل (1996) Belenky et al. ويعرض باكستر ماجولدا Baxter Magolda (2004) رؤيه التي بعدر ان هذه المقارنت محلقة عن المقاربات النصارمه السائدة لتسمية التفكير النقدي، الا إنها طرق قبله لتحقيق التفكير النقدي بنفس الدرجة من السجاح والتطبيق على أرض الواقع، كما انها نجد قبولاً لدى أغلب النساء وبعض الرجال ويمكنني أن أرحح أن مثل هذه المقاربات لتسمية التفكير النقدي والمواطنة، بناءة أكثر، من الطرق التقيدية في ظل ظروف، سياسية العدائيه المترتبة

ومن المصورات التي نحظي باهتمام، أيضا، تصميم النوجه نحو العدالة الاجتماعية، في المحتوى التربوي الهادف لتسمية التفكير النقدي، ونعني هها بالتوجه نحو دمج العدالة الاجتماعية، والتوعية، والتفكير بكيف يمكن لمجريات تفكير المرء والقرارات التي يتخذها أن تعكس على غياب المساواة والظلم الاجتماعي، ويرجح أن يثير ذلك لدى لمرء والمجتمع الرغبة في تحدي الظلم المحيط به، وتنبئ أفعال نسهم في التعبير نحو الأفضل، ويتطوي ذلك صعد على مخاطبة الجانب الوجداني وفي الأحوال الطبيعية يؤدي ذلك بالدين يشعلون لمصائب ولديهم سلطة إحداث التغيير، أن يروا أنفسهم في مكان الآخرين من الأفراد الذين يروى أنفسهم في موضع عامة الناس ولا يمكنون مثل اميائرتهم ومن ثم يبدأ ذوو السلطان تمهم أوجه القمع لدي يعابيه

المقهرون العزل، مما يستتبع ألا يستخدم التفكير النقدي كمهارة تحيا في المطلق، وما تعدو قسرة تقودها الأهداف والميم التي تأخذ بيد المجتمع إلى الأفضل

وفي حين أن هذه الممارسة لا تمثل بورة الاهتمام في مفهوم التفكير النقدي لدى مفكري شمال أمريكا (كما هو مائل عند فاسيون 1990 Facone) فإن بعض المعلمين المتأثرين بحركة التربية النقدية، ومدرسة هركمور، يسعون لعرض العدالة الاجتماعية ولتنوعيه بها خلال التربية في لتعليم العالي (Benesch 1999: 2001) (Brookfield 1987: 2007) إن هذه لممارسة يمكن أن ينتج عنها غرس تحدي الوضع القائم لدى الطلاب، ومواضبة أعمال المكر، في الكيفية التي يمكن بها لسلطة والعود تكرر الظلم، حتى لو كان الذين يساندون السلطة لهم أسيد أخرى إن لباس في مصر حاليا يميلون إلى نقد "المعسكر الذي يكرهون، لكنهم في الغالب غير قادرين على تناول "المعسكر" الذي يناصرونه بالنقد كما أنهم لا يتقبلون النظر "إلى الآخر" بشعور وجدني مماثل أو محاييد وهذا يفسد العرض من التفكير النقدي الذي يتمثل في مساعدة الأفراد على ساء المصدرات المعصمة بالمعلومات التي تبني عليها بصرفاتهم

إن عرض التعطف مع الآخرين، وإرساء العدالة الاجتماعية في تدريست للتفكير النقدي، يتلاءم مع المفاهيم القرابية الخاصة بالجمع بين الرحمة والعلم، حيث يسمع الإنسان الذي لديه العلم والمعرفة من ستيغاب قيم الرحمة أولا قبل استخدام لمعرفه [كما يفهم أيضا من الأمر القرآني بالعدل والإحسان]

إن لتأكيد على قيم العدل الاجتماعي والتعاطف الوجداني في تدريسا للتفكير النقدي من شأنه، فيما نعتقد، أن يثري المصدرات الدراسية في سياقات أو مجالات - أخرى. (حيث لا حاجة لنا في عالمنا الذي نتناهب القلاقل المتراكمة إلى مرشد من الظلم والعدوان) لكن التقب الجاد وعدم الاستقرار السياسي في مصر، يسلط الضوء على أهمية هذه المبادئ التي لا تترجم في العاده إلى أبعاد سياسية في التفكير النقدي، في محيط أمريكا الشمالية ومن ثم فإن النظر إلى المحيط السياسي الاجتماعي يمكن أن يدفع بالمعلمين إلى التسول حول التفكير النقدي (Barnett, 1997) وكيف يؤثر ذلك على مسر التربية عندما

نموذج تطبيقي

بناءً تدريسي في الفصول الخاصة بتعليم المدرسين، أقوم بتطبيق ما أتى (بهج) بسلام معهم ثقافي، حيث أقدم مفاهيم لتفكير النقدي والتدليل عليها، من خلال تحمير الدارسين أولاً على التفكير في المدى الذي وصل إليه الاجتهاد Ijtihad في الفكر الإسلامي إلى كثير من النتائج لصالحه، وكيف يقيمون هذه الصلاحية ويعيبي على استخدام هذا النموذج أن الطلاب في أعينهم مسلمون، أو دشأو في مجتمع مسلم، ولديهم معرفة واسعة بالنموذج الذي أقدمه إليهم. ومن ثم يكون من المفيد أن أقوم بتوصيف التفكير النقدي والاستشهاد (أي ذكر مصادر المعلومات التي استند إليها أثناء المقرر) علاوة على سبيل لصوء على كفاءة الطالب ومصادقيه المصادر وآراء أصحاب الخبرة إساقش هذه العملية دور الحديث المبشر عن التفكير النقدي والاستدلال، وعندئذ تتألق عيون الطلاب حين يدركون، لاحقاً أنه على الرغم من عدم وجود مقررات تعلمنا التفكير النقدي والاستدلال أو التوثيق في المدارس المصرية فإن الأفكار والمفاهيم الخاصة بهذه الأمور ليست غريبة عنا، ولا هي ممنوعة عنها، بل بالعمل في ثقافتنا ولعل الأهم من ذلك أنهم عندما يبنون أدل على إمكانية تطبيق المفهوم الإسلامي الخاص بوجهات النظر لصالحه مع بعضها وفادية كل منها للتطبيق وفقاً لاختلاف الظروف، يولد لديهم الإحساس بضرورة هذا المفهوم لمعالجة الوضع المصري الحالي، حيث يسر التسامح بين وجهات النظر المتباينة وهنا يستطيع هؤلاء الطلاب بدواتهم، أن يجروا مقارنة بين الخطاب الإعلامي لجاني حالياً، والذي يقرص وجهة نظر واحدة، ويعتمد قصصاً وجهات النظر الأخرى - يماربون ذلك - بالمفهوم الإسلامي متعدد الخيارات الصحيحة حتى يتمكن الطلاب من استيعاب كيف ينوأم معروف أرحمه (أو أرفق) مع الأساليب العامة للتفكير البدي فتعدد الآراء في الممارسة الإسلامية إنما يعرف بالخيار الفقهي بعد رحمة بطراً لقبى بمسيرت مختلفة للنصوص، بما يسمح لناس بالاحتياط لأي منها بعد النظر في ظروفهم الخاصة وما قدمناه هنا يعبر عن مقارنة محلية أو إقليمية ملائمة ثقافياً، لكنه لا يمكن تدريسيها عندما يكون الطلاب، أكثر تنوعاً، أو تبايناً دور عرض أمثلة أخرى من ثقافات طلابية مختلفة.

الخلاصة

لقد تبين لنا فيما سبق أن التفكير النقدي مفهوم لا يهتم به العرب فهو متأصل في مصامين الثقافة الإسلامية، ومنتشر في الساحات المصرية غير الرسمية وإلى جانب ذلك فقد أوضحت أن الاهتمام إلى التفكير النقدي في بعض [معظم] البيئات التعليمية في مصر، يمكن أن يصعب عقبات أمام المعلمين، الذين يسعون إلى تعزيز التفكير النقدي في التعليم العالي و أوضحت من خلال استخدام أمثلة من الجامعة الأمريكية بالقاهرة، لعوامل لا تصبها الجامعات العربية في حسيها، عند التدريس لطلاب غير «عربيين» يتعلق الأول منها برأس المال الثقافي، فعلى القائمين على التدريس أن يتوقعوا ببها في الخبرات السابقة للطلاب أو في تألفهم مع التفكير النقدي في المدرسة والمنزل، وكيف يمكن لذلك أن يؤثر على اطمئنانهم وثقتهم بالنص في معالجة عدم اليقين، ومدى الحاجة إلى التفكير النقدي عندما يفاجؤون بوجود ذلك في الجامعة ويتعلق الثاني بالإقرار بأن المقاربات التي تستخدمها في تعزيز التفكير النقدي، ليست بالضرورة معتمدة ثقافيا، وأنه من الممكن أن يتطلب الأمر جهدا وعرضا على البحث في أساليب لتعزيز مشاركة الطالب في العملية التربوية - مثل النقاش في قاعة الدرس عندما يجد عبد البعض قلقا، إزاء مسألة السلطة أو معالجة الخلاف. أما العامل الثالث فهو خاص بالفترات اللعوبة، وكيف يمكن لها أن تعوق قدرة الطالب على القراءة الناقدة، فضلا عما يشعرون به من الاهتمام إلى الثقة عند التعبير عن آرائهم شفويا وتمثل هذه القضايا الثلاث تباينا بين الطلاب مما ينبغي أخذه في الاعتبار عند تدريس التفكير النقدي. إن هذه الاختلافات قد تجدها في قاعات درس عادية في شمال أمريكا، وبخاصة عند وجود الكثير من الطلاب ذوي جنسيات مختلفة ولا يعني ذلك أن يقتصر المرء أن الطلاب العربيين يواجهون عقبة من نوع واحد، في سعيهم لتنمية التفكير النقدي، حتى لو كانوا، كلهم ينتمون لنفس الثقافة والدولة، فبدى الشباب حيرت مختلفة مع التفكير النقدي حتى داخل الثقافة أو البلد الواحد كما أنهم متفاوتون في درجة الارتباك، تجاه الأساليب التربوية المعتمدة له ولديهم [بالتأكيد] قدرات مختلفة ذات تأثير على مهارتهم في التعبير النقدي الفعال وأخيرا ينبغي على المعلمين أن يضعوا في الاعتبار المناخ السياسي

والاجتماعي، لدي يمكن ان يؤثر على قدره الطلاب على ممارسة التفكير النقدي خارج قاعة الدرس. اصف إلى ذلك الأحوال التي تتطلب فيها انبيبه، السياسية والاجتماعية صياغة مقربه تتواءم مع سياق مختلف بتفكير النقدي، مساعدة الطلاب على الاستجابة للتحديات الأكثر إلحاحا في بنائهم.

إن صياغة التفكير النقدي، باستويع عناصر العاطف او التواحم والعدالة الاجتماعية، ربما لا يخاطب، احتياجات البيئة السياسية والاجتماعية المنطه بالتحالف فحسب. إنه قد يشكل أيضا مقاربه مربوطة أفضل لأولئك الطلاب غير المتألمين [أو غير المتكلمين] والذين يصعب تحت ضغط مقاربات أكثر شهرة سرع الدروع إلى فشل ولتساؤل العصامي والمباشرات الجدليه

وفي لوق الذي يمر فيه أن جميع التحديت، التي تم طرحها في لفص الحال يجري مواجهتهم، بدرجات مساوئه، في اغلب البيئات التعليمية، إلا أنها تشغل حجما أكثر ضخما في المؤسسات التعليمية العربية، التي تعمل على تعزيز التفكير النقدي لدى طلاب من غير العربيين ويرد د الأمر برورا، عندما تعاني بنائهم الأصلية من مواقف حاده من الاضطراب السياسي وسيادة العموص. إن التفكير النقدي كمفهوم عام بيبي ألا يطرر إليه على أنه خصوصية ثقافية، وإنما عليها أن سبي توصيفه كمفهوم يمكن إعادة بسنه أومركبيه وكيمه مع البيئة المحيطة ومن الضروري بلوره المقاربت الخاصة به لتصع في الاعتبار السياق الثقافي بكل تفاصيله ودرجانه

اقرار بالفصل

أود أن أشكر لمشرفين على اطروحة الدكتوراه لخاصة بي في جامعة شيفند University of Sheffield الأستاذ جون نيكسون Professor Jon Nixon والدكتور آلان سكيلتون Alan Skelton على انطباعانهم حول الأفكار الأولية لموضوع الورقة، كما أود أن أشكر الذين قاموا بمراجعة ورقتي هذه والذين تمصلوا بالتعليق عليها.

المصادر

- Aboulghar, M. 2006. "Egyptian Educational Decline. Is There a Way Out?" *Al-Ahram Weekly* February 2-8, 2006
- Asgharzadeh, A. 2008. "The Return of the Subaltern. International Education and Politics of Voice." *Journal of Studies in International Education* 12 (4): 334-336
- Atkinson, D. 1997. "A Critical Approach to Critical Thinking in TESOL." *TESOL Quarterly* 31 (1): 71-94
- Ball, M. 2013a. "Critical Citizenship for Critical Times." *Al-Fanar Media*, August 19 2013.
- Bali, M. 2013b. *Critical Thinking in Context: Practice at an American Liberal Arts University in Egypt*. Education. Thesis. Sheffield, England: University of Sheffield.
- Bali, M. 2013c. *Why Doesn't This Feel Empowering? The Challenges of Web-Based Intercultural Dialogue Teaching in Higher Education*. Advance online publication.
- Bali, M., and Carpenter, V. 2009. "English Language Institute Needs Assessment." *TESOL*, Boston, MA March, 2010. Report at the American University in Cairo.
- Barnett, R. 1997. *Higher Education: A Critical Business*. Buckingham, Society for Research into Higher Education and the Open University Press
- Barnett, R. and Coate, K. 2005. *Engaging the Curriculum in Higher Education*. Berkshire, England and New York: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Baxter Magolda, M. B. 2004. "Evolution of a Constructivist Conceptualization of Epistemological Reflection." *Educational Psychologist* 39 (1): 31-42.
- Beinin, J. 2013. "Was There a January 25 Revolution?" *Jadaliyya*. January 25, 2013
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., and Tarule, J. M. 1986. *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind*. New York: Basic Books
- Benesch, S. 1999. "Thinking Critically, Thinking Dialogically." *TESOL Quarterly* 33 (3): 573-580
- Benesch, S. 2001. *Critical English for Academic Purposes: Theory, Politics, and Practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.
- Bourdieu, P. 1973. "Cultural Reproduction and Social Reproduction." In *Knowledge, Education, and Cultural Change*, edited by R. Brown. London: British Sociological Association. 56-69

- Brodin, E. 2007. Critical Thinking in Scholarship: Meanings, Conditions and Development. Dissertation. Department of Education. Lund University [unneuniversitelet], Sweden
- Brodin, E. M. 2008. Critical Thinking in Scholarship: Meanings, Conditions and Development. Revised Edition. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller
- Brookfield, S. 1987. Developing Critical Thinkers. Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. 2007. "Diversifying Curriculum as the Practice of Repressive Tolerance." Teaching in Higher Education 12 (5 and 6): 557-568
- Browne, M. N. and Freeman, K. 2000. "Distinguishing Features of Critical Thinking Classrooms." Teaching in Higher Education 5 (3): 301-309
- Burbules, N. C. 1986. "A Theory of Power in Education." Educational Theory 36 (2): 95-114.
- Chandler, D. 1995. The Act of Writing: A Media Theory Approach. Prifysgol Cymru, Aberystwyth: University of Wales
- Cook, B. J. 1999. "Islamic versus Western Conceptions of Education: Reflections on Egypt." International Review of Education 45 (3/4): 339-357
- Ege, S., and Kutieleh, S. 2004. "Critical Thinking: Teaching Foreign Notions to Foreign Students." International Education Journal 4 (4): 75-85
- Ellsworth, E. 1989. "Why Doesn't This Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy." Harvard Educational Review 59 (3): 297-324
- Ennis, R. H. 1998. "Is Critical Thinking Culturally Biased?" Teaching Philosophy 21 (1): 15-33
- Facione, P. 1990. The Delphi Report: Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Millbrae: California Academic Press.
- Fadi, B. 2013. * " (Translation. The Terrorism-Manufacture Government. Al-Shorouk. December 28, 2013. <http://www.shorouknews.com/mobile/columns/view.aspx?cdat=28122013&id=71e8d7ad-8413-4224-b2f6-760b782c607a>.
- Floyd, C. B. 2011. "Critical Thinking in a Second Language." Higher Education Research and Development 30 (3): 289-302
- Fox, H. 1994. Listening to the World. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Grundy, S. 1987. Curriculum: Product or Praxis? London: Falmer
- Hall, K. L. 2011. "Teaching Composition and Rhetoric to Arab EFL Learners." in Teaching and Learning in the Arab World, edited by C. Gitsaki. Bern, Switzerland

- and New York: Peter Lang. 421-440
- Johnson, L. L. and Morris, P. 2010 "Towards a Framework for Critical Citizenship Education." *Curriculum Journal* 21 (1): 77-96.
- Kaplan, R. B. 1966 "Cultural Thought Patterns in Intercultural Education." *Language and Learning* 16 (1-2): 11-25.
- Lash, J. 2001 *Exporting Education: The Case of the American University in Cairo*. Dissertation. Geography Southwest Texas State University San Marcos, Texas.
- Nelson, G. 1992 "The Relationship between the Use of Personal, Cultural Examples in International Teaching Assistants' Lectures and Uncertainty Reduction, Student Attitude, Student Recall, and Ethnocentrism." *International Journal of Intercultural Relations* 16 (1): 33-52
- Nelson, G., El Bakary, W. and Fathi, M. 1996. "A Cross-Cultural Study of Egyptian and U.S. Education Using Hofstede's Four-Dimensional Model of Cultural Differences." *International Education* 26: 56-76
- Nixon, J. 2006 "Towards a Hermeneutics of Hope: The Legacy of Edward W. Said." *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education* 27 (3): 341-356.
- Norris, S. P. 1996 "Sustaining and Responding to Charges of Bias in Critical Thinking." *Educational Theory* 45 (2): 199-211
- Nurullah, A. S. 2006 "Ijtihad and Creative/Critical Thinking: A New Look into Islamic Creativity." *The Islamic Quarterly* 50 (2): 153-173.
- Nussbaum, M. 1997 *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. 2011 *Creating Capabilities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Paul, R. 1994 "Teaching Critical Thinking in the Strong Sense: A Focus on Self-Deception, World Views, and a Dialectical Mode of Analysis." In *Re-Thinking Reason: New Perspectives on Critical Thinking*, edited by Kerry S. Walters. Albany, NY: SUNY. 181-198.
- Raddawi, R. 2011 "Teaching Critical Thinking Skills to Arab University Students." In *Teaching and Learning in the Arab World*, edited by C. Gitsaki. Berne, Switzerland and New York: Peter Lang
- Said, E. W. 2004. *Humanism and Democratic Criticism*. New York: Columbia University Press
- Skelton, A. M. 2005. "Internationalization and Intercultural Learning." In *Understanding Teaching Excellence in Higher Education. Towards a Critical Approach*, edited by Alan M. Skelton. London and New York: Routledge. 102-115.
- Ien Dam, G. and Volman, M. 2004. "Critical Thinking as a Citizenship Competence. Teaching Strategies." *Learning and Instruction* 14 (4): 359-379.

- Thayer-Bacon. B. J. 1998. "Transforming and Redescribing Critical Thinking: Constructive Thinking." *Studies in Philosophy and Education* 17: 123-148
- UNDP. 2003. *Arab Human Development Report: Building a Knowledge Society*. New York: United Nations.
- van Gelder. T. 2005. "Teaching Critical Thinking: Some Lessons from Cognitive Science." *College Teaching* 53 (1): 41-46
- Vandermensbrughe. J. 2004. "The Unbearable Vagueness of Critical Thinking in the Context of the Anglo-Saxonisation of Education." *International Education Journal* 5 (3): 417-422
- Zamel, V. 1997. "Toward a Model of Transculturation." *TESOL Quarterly* 31 (2): 341-352

الفصل العشرون

التنوع الثقافي

التفكير النقدي وثقافة المواطنين الأصليين^(*)

استكشاف طريق ذي اتجاهين

شارون ك. تشرجوين وهنك هويجزر
Sharon K. Chirgwin and Henk Huijzer

مقدمة:

يعد التفكير النقدي وحداً من أهم الخصائص المارقة في سميات جميع المعرفة وإساجها ولد بعده يحظى باسعات في مؤسسات المعرفة العربية، ولا يعتبر التفكير النقدي محركاً لإنتاج المعرفة بحسب، وإنما يعتبر محركاً أيضاً للإبداع والسمو، وذلك على الرغم من أنه يعتبر دة علاقة وثيقة بالتاريخ الاستعماري الذي استخدم فيه مصطلح "نقدم progress" باعتباره مفتاحاً رئيساً للاهتمام به والقوة الدافعة إليه أيضاً ولم يكن من قبيل المصادفة ان الجامعة كمؤسسة "للبحث والتطوير" قد لعبت دوراً مركزياً في التاريخ الاستعماري، ومن منظور أصحاب الوطن الأصليين، فإن هذا التقدم قد نظر إليه بمثابة متناقضه في أفضل الأحوال، لكنه في أكثرها ووجه بالريبة والشك لأسباب لها ما يبررها (Tuhirwa Smith 1999).

(*) يلاحظ أن المؤلفين استخدموا بعد indigenous طوال المال للدلالة على السكان الاصليين. وكيفت على ثقافتهم الموارثة (المبرجوين).

لقد خلق الاستعمار، علافة تناقص بين مواطني الدولة الأصليين وبين الجامعة كمؤسسة، وما يزال هذا التناقص علناً ومحدثاً للتوتر، وبخاصة بالنسبة للطلاب مهم، الذين قد يشعرون في بعض الأحيان أنهم يُستوعبون في طرق تفكير غربية المنشأ وهذا يأتى التفكير النقدي في قلب هذا التناقص لأنه يقع في صلب أسلوب عمل الجامعة وتختلف درجة هذا التناقص، بطبيعة الحال، باختلاف المواطنين الأصليين. ولا يقتصر الأمر على وجود درجة كبيرة من التوتر فيما يتعرض له هؤلاء الطلاب، أو يُعرفون فيه من أسلوب التفكير العربي، وإنما الأمر الأكثر أهمية، هو اختلاف الثقافات الوطنية الأصلية (داخل وحارج إسرائيل) وما تنطوي عليه من أساليب ثقافية خاصة في تنمية المعرفة، وكذلك أساليب تختلف في التعبير عنها وموصيها من نوع الثقافات، على أهميته، غالباً ما يلقي تحاهلاً مع الحاق المواطنين من بلاد أخرى بالجامعة ويقوم الفصل الحالي باستكشاف نهج دي اتجاهين للتفكير النقدي، وهل يمكن في الواقع العملي أن يخصص من احتمالات التصارب أو التناقص

وإذا سلمنا بأن التفكير النقدي يعد عنصراً مركزياً في النظرة العربية لانتاج المعرفة ونميتها، فإن علينا بالتالي ألا تأخذنا الدهشة، عندما نجد أن إنتاج المعرفة يعد عنصراً أساسياً في الحصول على درجة الماجستير أو الدكتوراه في المستقبل، فإن ذلك ينطوي على احتمال وقوع مشاكل للطلاب غير العربيين، لأن ثقافتهم الوطنية التقليدية تحسب تعاماً مع التقاليد العربية، في إنتاج المعرفة واقتنائها ونشرها أو توزيعها فالمعرفة في كثير من الثقافات، عبر العربية، غير منسجمة على عكس الحالة في ظروفها في بيئة العرب إما هي أي الثقافات الأخرى غير العربية - محكومة بأشخاص معهودين، وسرعه تنمية هذه الثقافة، مقيدة أيضاً بنظام ثقافي صارم إن السياق الأكاديمي العربي في المقابل يتسم بأفكار الامتناع والقابلية للنقد أو التمهيص، كما هو واقع الحال في "الفضاء العام" عند أهل العرب

ونطرح هذه الاختلافات وارتباطها بقيم الاستعمار سؤالاً، عما إذا كان التفكير النقدي في مفهومه العربي ملائماً أو مرغوباً في نطاق المواطنين الأصليين وينسب التفكير إلى سؤال أبعد من ذلك. وإذا كان مرغوباً فما الطريقة الملائمة لتنميته؟ وفي محاولة

الإجابة على هذا السؤال فإن من الأهمية، أن نكرر على التأكيد على أن التنوع الثقافي، يعني أن هناك درجات مختلفة من "التمثيلية" و"بصاً" من "العربية" التي يعيش فيها الذين ينتمون إلى مواطني أخرى، وأما كان المسج الذي يطبق فيه كلا الاتجاهين both ways، فإنه لا ينبغي أن يبدو وكأنه فاصل قاطع، بين المعرفة الوطنية الأصلية وبين المعرفة العربية بل على العكس، إلهما وجهان لعمله وحدة.

ويعتمد المصص الذي بين أيدينا على تجارب في العمل مع طلاب بمرحلة التعليم العليا البحتة للمواطنين الأصليين (Indigenous Higher Degree by Research (HDR) الذين يدرسون في مؤسسة باتشيلور Batchelor للتعليم العالي للمواطنين الأصليين ومعهد "باتشيلور" هذا منح تعليمي شبه حكومي dual-sector، تأسس من أجل خدمة الاستراليين الأصليين، بوجه خاص، وكان عليه أن يعالج هذه القضايا، وبخاصة في سياق تنظيم التدريس القائم على البحث، ودعم أولئك الذين يجرون بحوثاً، للحصول على الماجستير والدكتوراة. وتلبية لرغبات رعاة مجتمع المواطنين الأصليين، تبت مؤسسة باتشيلور في عام 1999 فلسفة "كلا الاتجاهين" التي أتاحت في البداية الأولى لتكوينها الفرصة للجمع -في نفس الوقت- بين الحفاظ على الثقافة الوطنية الأصلية والنجاح الأكاديمي (Harris 1990 Xii) وهما اثنتان من الخواص البارزة التي جعلتها مؤسسة باتشيلور محوريتين في رؤيتها. ومثال ذلك، أنه في أحدث خططها الاستراتيجية، تسعى هذه الرؤية نحو جعل المؤسسة، مركزاً قوياً لرعاية التعليم الوطني للسكان الأصليين - وترسيخ الهوية، وتحقيق النجاح وتغيير الحياة (2012) وتطرح مقارنة "كلا الاتجاهين" في أبسط تعريف لها على أنها فلسفة تربوية تهدف إلى الجمع بين تقاليد الثقافة الوطنية للاستراليين الأصليين من جانب، ومتطلبات التخصصات الأكاديمية والمضامين الثقافية العربية، شاملة لقيم الاحترام والتسامح والتنوع، من جانب آخر (2012)

راجع (Batchelor Institute Strategic plan 2012 - 2014, 6)

وقد بنيت فلسفة كلا الاتجاهين على شعار "جانما Ganma" الذي استخدم من قبل ماركيا (1999) Markia وهو ينبع من ثقافة "اليولنجو Yolongu" الخاصة بالشمال الشرقي لأرض "أرنهم Arnhem" في منطقة شمال أستراليا

وتحدث ظاهرة "جانما" في منطقة يلتقي فيها الماء العذب (معرفة اليولنجو Yolongu) مع الماء المالح (المعرفة الحديثة) ليكوّنا معاً بحيرة مالحة وهذه البحيرة مكون بيئي عي بالعداء، الذي تعيش عليه بعض النباتات. وكذلك بعض الحيوانات التي لا يوجد لها مثيل في أي مكان آخر ومن ثم فإنه باستخدام كلا الاتجاهين فإنه لا حاجة إلى تلميق أو توافق بين الموقفين المعرفيين، إنما يمكن الوصول إلى مساحة يتكون فيها كيان يدعم إيجاد مفاهيم ومعارف جديدة (Bar,Kilgariff,and Doe 2014) وتتمر مؤسسة يانشيلور، أن هذا الأمر هو الشعور الذي يبيت على أسامه فلسفة "كلا الاتجاهين" (Ober and Bat 2007) ومن الجدير بالملاحظة أيضاً أن هذا التطور، شهد تبني المؤسسة لنهج الحكومة الأسترالية في معالجة الهوية الوطنية الأصلية وهو ما يعني أنها قبل جميع الطلاب الذين يصنفون على أنهم وطنيون أستراليون أصليون ومع ذلك فإن اسم المؤسسة يفصي إلى جذب اهتمام الوطنيين الأصليين من بلاد أخرى، ويوحى بأن المؤسسة قادرة على تأمين تصريح خاص لتسجيل أولئك الذين لا يصنفون على أنهم وطنيون أصليون، أو وطنيون لكنهم ليسوا من مواليد أستراليا، علماً إن الفئة التي تتمتع بهذه الميزة هي على الأغلب أعضاء هيئة [لتدريس] من غير الوطنيين الأصليين إذ مع أن المؤسسة ترتبط بعلاقات قوية مع عدد لا بأس به من مجتمعات المناطق الشمالية، والتي ما تزال على تقاليد ومعتقدات ثقافية قوية، فإن طلاب التعليم العالي، يفضّلون أن يكونوا جماعة متنوعة من كافة الولايات الأسترالية وقد بدأ كثير من الطلاب رحلة تعليمهم العالي في مؤسسات أخرى، ثم اجتذبتهم مؤسسة يانشيلور، لأنها تهيئ لهم الفرصة لاكتشاف هويتهم في بيئة آمنة ومشجعة

ويقصد بالأسس الثقافي، في هذا السياق، الاعتراف الذي لا لبس فيه، بالتنوع الثقافي داخل الثقافة الوطنية الأصلية هذا التنوع الذي يعمل إيجابياً لمكافحة ترسيخ التناقض بين ثنائية الوطنية الأصلية في مقابل الوطنية العامة، وحتى يمكن عرض النهج الذي

اتحدته مؤسسة "باتشهور"، لتجاوز ما يعتبر تنابهاً صعباً هنسا في البداية مستعرف على المفهوم العربي لتفكير النقدي، ونعص الخصائص المتعلقة بـ "كلا الاتجاهين" بما في ذلك كيف لها أن تحدث تصالهاً توافهياً، في إصار التنوع وعندما سطر إلى أبعد، فإننا نجد أن بعض الخصائص المتعلقة بالمعرف، واللعب الوطوية الأصلية وطبيعة التفكير داخل نظم المعرفة الخاصة بها، تنحاح كلها إلى الفهم فب أن تتمكن من تحليل الشقاق بين كل من التفكير العربي والتفكير الوطوي الأصلي، واقتراح ووضع استراتيجيات لحل

مهارات التفكير النقدي المعرفة بالسياق

برداد الافتناع، يوماً بعد يوم، بأن التفكير النقدي، يمثل المهارة أو الاتجاه المارق لسي يعني عرسه وسميته في نطاق التعميم الجامعي، طالما أنه ينظر إليه باعتباره المهارة الأساسية التي تدفع عجلة البحث العلمي والتجديد فيه ويؤكد ذلك ما شهده مجتمعات لقرن العادي والعشرين من اقتصاد مبني على المعرفة (Davis, 2011, Filder and Gorb s) وبصرف النظر عما إذا كان الطالب وطياً صلها أو من عامة السكان، فإن دافير يلاحظ "أنه ما من جامعة اليوم (في استراليا على الأقل) إلا وتعلن - بصغر أن حريجه بحري تعليمهم التفكير النقدي سيجة لتطبيق برنامج معتمد في ماهاجها" (2011، 225) ثم يصيف معبراً عن شكوكه حول مدى نجاح الجامعات، بالعمل، في تعليم التفكير النقدي، وهو الموقف الذي تؤيده بوضوح كثرة من البحوث (Rimer 2011 • Larson, Bntt, and Kurby 2002 • Arum and Roska 2011)

وللهولاء الأولى يمكن الرجاء الإحماق في تعليم مهارات التفكير النقدي إلى الكثرة الملحوظة لتعريفاته، تلك التعريفات التي أدت إلى اختلافات مماثلة، في تحديد كيفية تعليمه وقد تم استكشاف هذه الاختلافات، بدرجة كبيرة من العمق، وبخاصة باعتبارها جزءاً من المعركة الدائرة منذ زمن طويل بين "لتعميم generalist" في مقابل التخصص specificist (Robinson 2011) ذلك أن البعض يرى أن التفكير النقدي مهارة تخصص محدد، ومن ثم يجب أن يتم تعليمه في إطار السياق العربي، كما أنه من الأهمية بمكان، أن يتم تدريسه باللغة " لغربية" لذلك المجال (Hammer and Green 2011 • 1981

(McPeck '1991)

ويرى آخرون مثل (إييس 1987) أن التفكير النقدي يقع في صميمه من إحدى القيم العالمية (Moore 2011) وبالنسبة لنا فإب يرى أن الأمر الأكثر إيجابية، هو أن سطر إليه على أنه بطوي على كليهما وهناك آخرون مثل داهيس Davies يرجح "نهجاً مرجحاً، "infusion approach" يدرس فيه التفكير النقدي كمهارة عامة في سياق التخصصات الدراسية (Davies 2006 ، Davies 2008) ولما كانت هذه القضية الجدلية قد أحدثت حقها من النقاش الواسع، فإننا لن نعيد عرضها هنا، لكننا سنتوقف عند بعض التعريفات المستخدمة في النقاش، طالما أنها تعف أساساً للتعرف على كيفية تطبيقها في السياقات الوطنية الأصلية، أو بعبارة أكثر تحديداً، في تعليم الطلاب من السكان الوطنيين، الذين يتفاوتون في خصيائهم الثقافية

ومن أشهر الصفات التي يتمتع بها صاحب التفكير النقدي أن لديه مهارات التفكير وفقاً لمقياس بلوم (1956) لهم (أو الإحساس ب) معاني الكلمات، أو القدرة على التحليل الواعي، وحل المشكلات بأسلوب متمكن. ولا تأخذنا الدهشة إذا وجدنا أن تلك الخصائص متصنعة في كثير من التعريفات التي طرحت عبر الزمن، وإن احتلت طرق تناولها اختلافاً طفيفاً وعلى سبيل المثال، فإن جون ديوي (John Dewey 1933, 6) قدم تعريفاً مؤصلاً للتفكير النقدي باعتباره "التقدير (أو التقييم) الواعي والمتواصل لمعتقد ما، أو شكل ما من أشكال المعرفة المطروحة، في ضوء الأرضية [البراهين والدلائل] التي يقف عليها". أما إدوارد جلارز (Edward Glazer 1941,5) المخترع المشارك "لجهاز واطسون - جليرز لاحتبار التفكير النقدي"، فقد بلور تعريف ديوي باعتباره عملية تتوجه من خلال محركات ثلاثة هي (1) رغبة المرء في الاستعداد للنظر الناقد في المشكلات والموضوعات التي تطرح، مما يدخل في محيط تجاربه الشخصية (2) معرفة بطرق التساؤل المنطقي والاستدلالي (3) قدر من المهارة في تطبيق تلك الطرق، ويسطر إلى هذه الأخيرة بخاصة على أنها مهارة حاسمة في الاقتصاد القائم على المعرفة، الذي تسانده مواصفات البحث والتطوير

وهناك منظور مقابل لعلم نفس الإدراكي - حول التفكير النقدي - يمكن إرجاع تربيته إلى ظهور فكر بيومر عام 1956 الذي عرف التفكير النقدي، بأنه مهارة تأتي في مرتبة عالية، على مقياس تصنيف الأهداف التربوية مثل التحليل والتركيب والتقييم، مقابل المهارات الأدنى للتفكير مثل المعرفة، والفهم والتطبيق وهناك تعريفات أخرى للتفكير النقدي معروفة جهداً مثل "التفكير المنظم للموجه داتياً" (52، 1990 Paul)، وتعريف (180، 1993 Enns) الذي ينظر إليه على أنه "التفكير العقلاني الإيجابي الذي يركز على اتخاذ القرار، حول ما يعتقد المرء أو يفعل" ويأتي بعد ذلك تعريف بول وإلدر (4، 2006 Paul and Elder) حيث التفكير النقدي عندهما يتضمن "التفكير الموجه دتياً، والاصطباط الداتي، والمراقبة الداتية، والمعالجة الداتية للخطأ" لإلاحظ مكرّر الداتية في السلوك. ثم يأتي تعريف هامبيون (6، 1990 Facione) بأنه "الحكم الهادف والمصبط داتياً، المائل في التفسير والتحليل والتقييم والاستدلال"

وأخيراً يفتي دافير (2006 Davis) أربع مجموعات من المهارت لخصها بـ"كوبوس (2001) Equenobe واستشهد بها مور (264 - 263، 2011 Moore) على النحو التالي.

- 1- فهم الأفكار الضرورية للحجج والمسمات والمنحرجات والتقارير
- 2- إدراك الفارق بين التقارير الرسمية وغير الرسمية، والفصل بين المسلمات والاستنتاجات

3- إدراك معنى الصدق والصلاحية، والتقييم والرتف

- 4- إدراك الفساد في الاستدلال والقدرة على تقديم لحيثيات الدالة على المصاد المستدلل.

وبصرف النظر عن التعريفات والمهارات، المرتبطة بالتفكير النقدي، فإن مور Moore يمسك، بلا تردد، بنقطة وحيدة يرفع أمها نحط بالموقف من كل السمن ألا وهي "أن تعليم التفكير النقدي يبعي أن يكون الهدف من التعليم العالي، ربما أكثر من أي شيء، آخر، وأن تعليم الطلاب أن يكونوا نقديين فيما يدرسون امر جوهري، بشكل لا ليس فيه (261، 2011 Moore)

ذلك أنه - أي ذلك التعليم - يؤدي، دون أدنى شك، إلى تكوين مفكرين نقديين. بل ما هو أبعد من ذلك، هو أن الرؤية الباقدة ينظر إليها على اعتبارها ليست شرطاً ضرورياً للانخراط في المحتوى المعرفي الأكاديمي فحسب، بل تعد عاملاً حاسماً في أن يحيا الإنسان مواطناً إيجابياً في العالم الذي يعيش فيه" (261) وتعد هذه الأفكار مقولات تأخذ صفة العموم، كما تبدو "عالمية" عند تطبيقها، وذلك هو ما يجعلها بحق تنطوي على مشكلات في التعامل مع سياقات الثقافة الوطنية الأصلية

وإذا رجعنا إلى نقطة البداية، فإننا نجد أنه بالرغم من أن الحقائق العلمية، تتعد مسرراً جماعياً باطراد، إلا أن جميع هذه التعريفات تتناول - بشكل صمي - التفكير النقدي على أنه مهارة فردية، أو شخصية، وأنها تُقَيَّم على مستوى فردي.

ولما أن نتذكر أن هذا التوجه غير متبع في بعض السياقات الوطنية الأصلية، حيث ينظر إلى المعرفة على أنها طائفية، والمطالبة بأن تكون هذه المعرفة موضع تساؤل، أو المشاركة فيها، يعد خروجاً على المجتمع، وهو ما يعتبر في بعض الأحوال أمراً غير مقبول، وقد يؤدي إلى معاقبة من يجهر به بعبارة أخرى، فإنه في سياق التنوع والاختلاف الثقافي لمواطني استراليا الأصليين، يُعد الافتراض الغربي الذي يؤكد على مفهوم التفكير النقدي وقيّمته، ليس بال مناسب دائماً، وقد يثير في بعض الحالات عدداً من التساؤلات التي ينبغي الأخذ بها في الاعتبار، عند تدريس مهارات التفكير النقدي للطلاب من مواطني استراليا الأصليين.

وعلى سبيل المثال فما معنى أن يكون المرء مواطناً عالمياً بالنسبة للطلاب من مجتمع يعيش بعيداً كما هو الحال في منطقة "مانينجريدا" Maningrida " على الحدود الشمالية من استراليا؟ وبعد ذلك يأتي السؤال ما مدى مناسبة التفكير النقدي لسياق الثقافي الذي أتى منه بعض الطلاب الوطنيين الأصليين؟ وصفة مناسب هنا ليست حكماً تقديماً من جانبنا، بل هي تعني الدراية بكيفية توصيل المعرفة والمشاركة فيها، في بعض السياقات الوطنية الأصلية المتنوعة إن المعرفة في بعض الحالات ترتبط بالوضع الاجتماعي للفرد الذي يختار كلاً من كيفية توصيل المعرفة، وعلى أي موال يتم

ذلك فالأفراد هناك مجرد "حراس" للمعرفة، التي تعتبر مكاناً خاصاً للقبيلة وحتى إذا اعتبر التفكير النقدي مناسباً فكيف يتم بقيمه؟ هل يجري تقييمه بالطريقة التقليدية، والتي تأخذ شكل المقال الأكاديمي؟ أم هل هناك نماذج شفهية وبصرية يمكن من خلالها التعبير والتوصيح، وبالتالي يقيم على أساسها التفكير النقدي؟

إن اللغة، وبخاصة اللغة المكتوبة، تتمتع بوضع متميز في السياق الأكاديمي، الذي يعي بالتالي أن للتفكير النقدي علاقة وثيقة، مع الثقافة الأكاديمية بالمعنى المتواتر للكلمة ولذلك أثره الصخم على مستوى كل من اللغة والثقافة (لأنه بالنسبة لبعض الطلاب الوطنيين الأصليين تحتل اللغة الإنجليزية المركز الثالث أو الرابع) وعلى سبيل المثال فإنه تبعاً لمقابلة عينة من الطلاب الدوليين الصينيين في استراليا، التقط فلويد Floyd ملاحظات مفادها أن التفكير النقدي هو "في الأساس مهارة غربية لا مكان لتقييمها في، لثقافة الكونفوشيوسية" Confucian culture (Floyd 2011, 290) إنه يرتبط بالقيم اللب في الثقافة، العربية، مثله في ذلك مثل التميز الشخصي والاستكشاف، العلمي، اللذين يبنيان على مهارات تأتي في الطليعة مثل الفكر التحليلي والتعلم الإيجابي والاستدلال المجرد (Zhou and Pedersen 2011, 163) ومن ثم فهذا يتناقض مع القيم الكونفوشيوسية" مثل العمل الجماعي أو، الجمعي، والكمال الروحي اللذين يمثلان المهارات التي تأتي عندهم أيضاً في الطليعة مثل العقلانية العملية، والتعلم [التعليم في هذه الحالة] السدي والتفكير [أو التأمل] الروحاني. ويتوافق ما سبق مع ما جاء به نيسبت وأحروب (Nisbet et Al (2001, 291 من مأكيد أصيل لذلك كما يلي.

إن مواطني شرق آسيا، يصنع عامة يعمون إلى اتباع معبود معين يسمون، الحياة وما فيها إليه، ولا يستخدمون المفولات والمنطق المياسي إلا بقدر نسبياً ضئيلاً، ويعتمدون على التفكير والحوار الجدلي، في المقابل فإن العربيين أكثر اعمالاً للتحليل، يوجهون اسبهم في المقام الأول إلى الشيء المطروح أمامهم، وإلى أي القطاعات الموضوعية استمادها، ويستخدمون القواعد المعترف بها، ومنها المنطق القياسي في فهم سلوكه

وعلى الرغم من أن ما توصل إليه هؤلاء لدارسون من نتائج مبنية على كثرة من

الشواهد أو الأدلة، فلا بد لنا أن نكون حذرين من الأحكام المطلقة، وذلك أن هذه النوعية من الثنائية المتعارضة، أو المتصادمة، لها تاريخ طويل في الفكر الغربي، وفي كثير من الأحوال تتخذ سبلاً تتوافق مع تصورات الطلاب الوطنيين الأصليين عن السيطرة العربية، وهذا لا ينطبق فقط على الوطنيين الأصليين في إسرائيل، وإنما يجد صده في سياقات اجتماعية أخرى تصبم مجموعات وطنية أصلية لها وزنها مثل كندا، وسويسرا، والولايات المتحدة.

ولقد لاحظت سيمادي (2000، 111) Sefa Dei مثلاً أنه "أينما طُمت في السياقات التربوية الأوروبية الأمريكية (اليوروأمركية) تجد أن تعرفها على الثقافة الخاصة بالوطنيين الأصليين، يمكن أن تكون جاءت بناء على أساس عيبات، وليست بعميقة ولا هي مقبولة، إنما هي معارف نسبية "قابلة للدحض، والنتيجة الحتمية لتجاهل هذه الإضافة الأخيرة" هي أن ينظر إلى الطلاب الوطنيين الأصليين على أنهم معاقين أو غير قادرين (فلويد 2011)، والسبب في ذلك أنهم يخصصون لمقاييس ليست من صنعهم هذا أولاً، وثانياً أنها قد لا تناسب معهم لا ثقافياً ولا تربوياً ومرة أخرى، فإن كلمة تناسب هنا ليست حكماً تقييمياً للتفكير النقدي في ذاته، وإنما تختص بعملية تدريس وتقييم مهارات ذلك التفكير

ولا ماص من إثارة عدد من الأسئلة المفتاحية حول التفكير النقدي، والتي يمكن توزيعها في اتجاهين. (1) كيف يرتبط التفكير النقدي بالأطر المجتمعية والمتنوعة للثقافة؟ وإلى أي مدى؟ (2) كيف تكون علاقة التفكير النقدي بالتعبير اللغوي وبالنسبة للحالة الأولى، فإنا نحتاج إلى إعادة النظر حول ما إذا كان تعليم التفكير النقدي (بمطله العربي) ملائماً للسياقات الوطنية الأصلية، وإذا كان ذلك كذلك، فإن الأمر يتطلب إعادة النظر في كيفية تقييم التفكير النقدي، ومن ثم النظر مثلاً فيما إذا كان المقال المكتوب [من جانب الطالب] هو الشكل الوحيد المناسب، لتقييم تلك المهارات، وبخاصة بالنسبة لأولئك الطلاب [الذين يدرسون الإنجليزية] كلفة ثانية أو ثالثة وإذا كانت الإجابة بالنفي، فما هي الأشكال الأخرى من التعبير (مثلاً الوسائط البصرية أو السمعية) التي يمكن أن يتخدها في التعبير عن مهارات فكرهم النقدي

وسنمق هذه المسائل بالوضع الثقافي، ونحتاج - لا محالة - إلى تفاصيل أكثر في الظروف المحيطة بذلك الوضع الثقافي (ومدى ما يتمتع به من قوة) في سياق التعليم العالي. ولعل العرص الذي مقدمه عن محاولة مؤسسة باتشيلور Batchelor للحفاظ على التراث الثقافي، وبدل الجهود، بالتزامن مع ذلك، لمحاولة تنمية التفكير النقدي - أملين أن يساعد السؤالان اللذان صرحاهما في بداية الفقرة باعتبارهما مفتاحين لاستكشاف الوضع القائم، على غرس مهارات ذلك التفكير النقدي

التفكير النقدي في سياق كلا الاتجاهين

فيل أن ندحن في استكشاف علاقة السؤالين بالمفتاحين بتسمية التفكير النقدي لدى طلاب الدرجة العليا البحثية HDR، فإنه ينبغي أخذ عدد من خصائص كلا الاتجاهين، في الاعتبار ولا ند لمعلمين في بداية الأمر، إذا أرادوا العمل بفعالية من خلال هذه الممارسة، أن يخلطوا إلى الأضر أو الصيغ المختلفة على أنها متوافقة، وآلا يحولوا لأي منها، منفرداً، الهيمسة على تصميم البرنامج التعليمي (Honley 2000,3) وهذا يتطلب أن تُمثل المعتقدات والمعارف الوطنية على مستوى ينساوى مع ما يتناح للمعتقدات والرؤى العربية للعالم.

وهذا يتطلب أيضاً الوصول مع أعصاء هيئة تدريس عموماً، الذين تم إعدادهم في نطاق النظرة العربية لمهيممة، والتعلم منهم، وعلى سبيل المثال، فإن الانزباطات في كثير من السياقات المتصلة بالوطن، والارتباطات أيضاً بالنظم الملكية، يمثل جانباً من الكيمية التي يحدد بها الأفراد هويتهم ومكانهم في عالمنا هذا إن التواصل المعرفي يعد جزءاً مكتملاً تماماً لذلك، حتى في الوقت الذي يرى فيه العيين العربية صورة أو عملاً هيباً، وأن نمس الصورة يمكن أن يتضمن معرفة مهمة بيبند ما، وجوهر كيان أهلها بالنسبة للإنسان الفرد من الوطنيين الأصليين (Martin 2007) وفي حالة هذا المثال فإن الصورة تعتبر طريقة مناسبة ثقافياً لتحمل تلك المعرفة على وجه خاص في حين لا تصلح مقالة علمية (أكاديمية) لأداء هذه المهمة ومن هنا فإن الصورة ينبغي أن تأخذ فرصتها ومكانتها المناسبة

وفي مثال ثاني، تنبها إليس (1997: 6) إلى أنه لا يوجد رؤية واحدة للعالم، وإنما هناك رؤى متعددة، وأنه ينبغي أن يؤخذ ذلك في الاعتبار، حيث لا يوجد أيضاً رؤية أحادية للوطنيين الأصليين، ولا رؤيته أحادية لعموم المواطنين وإدراك طبقا للعمل من خلال صيغة "كلا الاتجاهين" فإن الطلاب الوطنيين لا يواجهون تحدي فهم الرؤى العربية فحسب بل يواجهون أيضاً تحدي التعدد في الرؤى الوطنية الأصلية الأخرى المنتشرة في العالم، والتي تختلف عن رؤيتهم الذاتية (الخاصة) وهكذا يؤكد مرة أخرى على الأهمية الكبيرة للوعي بالتنوع الثقافي، ووضعه في المصدرة ومن ثم فإن المحاضرين الذين تدربوا على النمط العربي، وكذلك الموجهين، الذين لم يتعرضوا إلا قليلاً للرؤى العالمية، ستواجههم تحديات كبيرة، إذا كان لهم الرغبة في أن يأخذوا بأيدي طلابهم. إنهم لن يحتاجوا إلى الدرية بتلك الرؤى المختلفة فحسب، وإنما عليهم أيضاً أن يصبحوا قادرين على فهمها بما فيه الكفاية سواء لاستخدامها، أو لإرشاد الطلاب حول استخدامها الاستخدام المناسب.

وهناك مشكلة أكثر تعقيداً، يعاني منها للطلاب الوطنيون في استراليا الذين حدثهم الرغبة للالتحاق بالدراسة، من خلال صيغة "كلا الاتجاهين" والذين قد تكون لهم رؤى تقع في المنتصف بين الوطنية الأصلية الصرفة والعربية الصرفة، مع ظلال تأثير شرقي في بعض الأحيان. (Ober and Bar 2007) ثم إن هناك أيضاً طلاباً يعنون وطنيين أصليين وهم في الحقيقة بين أفعان، وصيبين، وباء يابانيين، وربما أحداهم، وآباء أحداهم. يمكن أن يتعرضوا لثلاثة مؤثرات مختلفة تتدخل في تشكيل هجهم في التفكير

إلى جانب ما سبق فإن هناك جوانب في رؤى الوطنيين الاستراليين الأصليين إزاء العالم، تبدو شائعة عند استكشاف موقف التفكير النقدي وقد نخص كريستي Christie (الذي استشهد به Hughes and More 1997) النظرة الأكثر شيوعاً لدى الوطنيين الاستراليين الأصليين التي يأخذ فيها العالم معنى من خلال الميزة الاجتماعية، والانتساب والتعاليم التي تأخذ مكانها في "الأحلام" فإنه بالنسبة لرؤية للعالم تترابط فيها الأشياء وتأخذ قيمتها من خلال الميزة والقرابة وتعتبر هذه بمثابة رؤية للعالم أو أيديولوجية ذات خصوصية، تعتقد شاريفين (2005) Shanfian أنها نشأت من خلال

تركيبه ذهبية انطباعية، دهب نمط دائري أو حلزوني، من الأفكار والأحداث والكائنات والأماكن المتداخلة

ويفسر جريمر (2008: 369) Grievies هذا الدخول أو الترابط على النحو التالي:

عندما يقوّن الناس من السكان الأصليين وسكان إيسلندا ومصيق توريس Torres Strait Islander، فإنهم يرتبطون روحياً بالأرض والبحر ومجري الماء وحياة الكائنات البحرية والنباتية. فإن هذا الارتباط يشأ من به يخفق وهكده من كل شخص أو سات معين أو الكائنات الحية متصل بروح الحق ومتصل كل واحد منهم بالآخر

وما دمت الأشياء ترتبط من خلال الصلات الروحية، وليس من خلال الخوص الطبيعية الحسية، فإن المفاهيم العربية عن الإحسان والمحاسبة وحتى لنواقص والمفردات لا تميدهم في شيء إلا قليلاً، وبعيداً لذلك، فإن كثيراً من اللغات الوطنية في إسرائيل، لا يوجد فيها إلا قليل من الأرقام، وقليل من المصطلحات المتكررة للتعبير عن المفاهيم التحليلية العربية مثل التناقص والمقاربة (Hughes and More 1997) وهذه المروية المؤثرة هي التي حدثت باللغتين أن يرجعوا أن نظم المعرفة وطرق التفكير متصمة في لغة النجوم (McConve l and Thieberger (2001) وقد رصدت هاميلتون Hamilton (81 1981) أن لغة البراءة Burara مثلألمس فيها مقابل واحد لكلمة لمادة، ولذلك فنادراً ما يتقدم أحد منهم، كبيراً أو صغيراً، بسؤال لدرجة أن أصحابها عليهم أن يفكروا ملياً قبل العثور على تعبير يناسب السياق

بل ولاحظت أن التعميم في مرحلة التطوّل بهم في كثير منه بالتصيد، وأن هناك مجموعه بعينها خصصت للدراسة، كان لديها بعض الأوقات المناسبة لاكتساب نوعية خاصة من المعرفة وفي الوقت نفسه يعتقد هريس (1990) Harris أيضاً أن كثيراً من التعميم يجري بالتقليد أو المحاكاة، إلا أنه يؤكد أن استخدام الملاحظة والتجربة والخطأ كأحد طرق المعلم يحظى بالأهمية، وبخاصة فيما يخص "الحياة العملية Real Life" وفي سياق مشابه يصف لنا كاستيلانو (2000) Castellana ثلاث عمليات لاكتساب المعرفة التقليدية لوطني إسرائيليا هي: التعميم التقليدي، والملاحظات الخروية (العملية).

والبصيرة الروحية وببما لا تحد العملية الأخيرة مثيلاً لها. في كثير من طرق الاستمسير التي تعرفها الثقافة العربية، فإن الملاحظة الحسوسة تنصب على المشاهدة المدققة للظواهر الطبيعية والثقافية عبر الزمن، وهو ما يبدو للوهلة الأولى مشابهاً لإجراءات البحث التي يستخدمها علماء الطبيعة العربيين. وعلى الرغم من ذلك فإن كريستي (Christie 2006, 79) يؤكد أن المعارف الوطنية متعاطلة أو مستجيبة، وإيجابية، ومتجددة باستمرار، وقابلة لإعادة التشكيل، وإن كانت تنسم بطابعها المحلي بدرجة أكبر، وليست عالمية بأي حال. وبعض هذه الخصائص، وبخاصة الاثنين الأخيرين منها يمكن اعتبارها من السمات التي يدور وجودها، في المعرفة الناتجة باستخدام آليات الثقافة العربية

ولعله يسو مما سبق أن طرق التعلم التقليدية لوطيه "ماهية" العالم وغرس الإحساس به بدور في بعض الأحوال، الافتقار إلى الكلمات والمفاهيم التي يستخدمها العقل العربي في التفكير تمثل حاجزاً يحول بين ثقافة الوطنية الأصلية وبين الرسوخ والمجاح الأكاديمي الذي عرصه هاريس (Harris 1990) ومع ذلك، فإنه يمكن، كما أسلفنا توضيحه، لسهج الترهوي "كلا الاتجاهين" أن يتيح الفرصة لتعلم ببدلي أو تعلم في اتجاهين (Yunupingu 1965, 85) والقبول بأن نظامين أو أكثر يمكن أن يتعايشا، وفي أفضل الأحوال يندمجا، أو على الأقل يتورا وبالرغم من أن ذلك يمثل تحدياً في التطبيق، بالنسبة لدراسة وحرة أولئك الذين يعلّمون الطلاب كيفية التفكير النقدي، إلا أن كنسب هذه المهارة العربية مسحق، في المقابل، مكاسب أوسع للحريجين من المواطنين الأصليين الذين يرغبون في المشاركة والإسهام في نهج "كلا الاتجاهين" أو بالأحرى عالم (تمازج الثقافات)

التفكير النقدي في مؤسسة التعليم العالي للوطنيين الأصليين

يأتي كثير من طلاب المرحلة الأولى من التعليم الجامعي لمؤسسة باتشيور، وهم تحوهم الرغبة في التروء بالمعرفة العربية ودراسة طرق التفكير التي يتبعها أهلها ولدا فإنهم يصدقون إلى حد ما على انطبوع مور (2011, 261) بأنهم يحتاجون هذا النمط من التعلم ليصبحوا ذوي مواطنة عالمية وأن كثيراً منهم اوضحوا أنهم يرغبون في فهم الحياة

الأكاديمية العربية، وكيفية جمعها للمعرفة ونها، حتى يمتلكوا الأدوات التي ترفع من مستوى الثقافة الوطنية الأصلية، وتيسر استمرارها ورسوخها (Croft, 1997) (Fredericks and Robinson)

ومن الممارقات المثيرة للفتن أنه بالرغم مما قد يظن إلى التفكير النقدي، باعتباره مهارة عربية، فإن هؤلاء الوطنيين الذين يكتسمون هذه المهارة سوف يكونون في وضع أفضل لتحدي أي تشريعات استعمارية قد تكون م ترال مخيبة على الحياة الأكاديمية وعلى المجتمع

إنه - أي التفكير النقدي - يمكن أن يكون عاملاً قوياً في سميد "كود" أو برنامج التحول الثقافي، بمعنى توفر القدرة على احتيد طريقة التفكير وفقاً للثقافة التي يجد المرء نفسه في وسطها في وقت بعينه ويمكن الذهاب إلى بُعد من ذلك ورجع أن تكون، هذه القدرة على تطبيق هذا البرنامج المذكور، واحدة من المهارات الحيوية في القرن الحادي والعشرين

وكما اتضح لنا قبلاً، فإنه على الرغم من أن معظم الجامعات تدرج مهارة التفكير النقدي كخُرج أو ميزة لخريجها، فإن العائد المستهدف م لا يتحقق (Arum 2001 and Rska ' 2007 Larson, Brunt, and Kurby 2011) وإذا كانت مؤسسة باتشيلور تفتح أبوابها لتسجيل الطلاب الوطنيين ببرنامج HDR من جميع أنحاء إسرائيل، ومن مؤسسات متنوعة يمثلون طيماً و سماً من الخلفيات الثقافية والاجتماعية، فإنه لم يحدث أبداً أنها رعمت أن خريج المرحلة الأولى أو حتى الثانية سيكون قادراً على التفكير النقدي بالمفهوم العربي

مع أنه من المفهوم، أيضاً، أنه بالتسجيل لبرنامج HDR في مؤسسة باتشيلور، الذي يعنى الوفاء بمعايير عربية معينة، - فإن الطلاب - كشفوا عن الرغبة في اكتساب تلك المهارة و استخدامها على مستوى عال، إلا أن ما لديهم من أساليب تمكيد كثيرة ومختلفة تلقي بتأثيرها على تنمية التفكير النقدي وبخاصة فيما يتعلق بالأحكام التي يصدرونها خلال بحوثهم (Zhang 2003)

ولهذا فإن على جميع طلاب الـ HDR أن يجتازوا دورة تدريب بحثية، صممت بمعاية بحيث تصل في نهايتها، إلى تقديم عرض لمخطط بحث يعرض عدداً أمام حلقة نقاش تقييمية، وذلك قبل أن يبدأوا مشروعاتهم البحثية الفعلية ويحتتم مسج "كلا الاتجاهين" أن تكون هناك دراسة لكل من النموذجين الفكريين الوطني (للسكان الأصليين) والعربي، ومناهج وطرق البحث، المتبعة في كل منهما وينطبق ذلك من خلال برنامج يتم تنظيمه على أساس أن المهارات، ذات الخصوصية، يترعرع نموها بأسلوب "خطوة خطوة" لتهيئة الفكر والتخطيط، التي يجب أن تبدأ قبل الشروع في البحث

كما يتطلب أن يكون لدى الباحثين - تحت التدريب - معرفة كافية وعميقة بكلما النظامين، حتى يستطيع اختيار النهج الأكثر ملاءمة لإجبار بحثه والواقع أن هؤلاء الباحثين مطالبون - توافقاً مع ذلك - بتبني احتياهم من خلال الرجوع إلى نظم المعرفة المختلفة، وبإزاء عيه، يتم تقدير الأثر المحتمل لتلك النظم على الترويض ببيانات البحث وتطبيقاته

وبدخل إكساب التفكير النقدي في فترة وحدة الإعداد، ويمثل حقيقة جانباً مضمناً في هذه الوحدة، بالنسبة للطلاب في الماجستير والدكتوراه وعلى سبيل المثال، فإن الطلاب يقصون وقتاً في المكتبة يتعلمون كيف يصلون أو ينفذون إلى ثروة المعلومات المتوفرة والمتاحة، وأيضاً كيف يقيمونها (Mahaffey 2006)

ومن الجدير بالذكر أن هناك جزءاً مما يدرس في هذه الوحدة مصمم خصيصاً للتدريب على تحليل البيانات وتفسيرها، وكذلك على مراجعة كيفية التفكير النقدي ولما كنا نعلم أن معظم الطلاب الوطنيين الأصليين يتعلمون في سياقات كثيرة، فإن هناك بعض النقد لتعليم تلك المهارة (أي مهارة التفكير النقدي) بسط واحد أما النهج المفضل فهو الذي يتضمن تقديم التفكير النقدي، باعتباره مهارة أساس كما يور التدريب أو الممارسة، من خلال التحليل النقدي لنتائج البيانات الكمية والنوعية، تلك التي يتم تجميعها مما له صلة بالبحث. وأيدت "لويد وبهر 2010, 14" في دراسة لهما النهج السابق الإشارة إليه، حيث كشفت عن حاجة الطلاب إلى فرص

ل تطوير مهارات تفكيرهم النقدي. وعن أن هذا المقرر المصمم لتعريب التفكير النقدي يقترب من تحقيق لهدف

ووفقاً لنهج "كلا الاتجاهين" فإن التفكير النقدي، والمهارات العليا الأخرى، يجري تعليمها باستخدام أطر تعلم مرنة، احدين في الاعتبار، التنوع في أساليب الطلاب الوطنيين (Nichol 2006 · Hughes and More 1997). وهما يكن من أمر، فإن هناك ثلاثة عناصر تحدد نوع المادة المستخدمة والكيفية التي تعرض بها وهي أول هذه العناصر عند التعريف، بربطية الرؤية لوطنية للعالم تؤخذ الأمانة الكلية أو المرجعية مما يوجد في السياقات أو الظروف لوطنية الأصعب، وربما ربطها، على سبيل المثال، بالمعرفة لرائية أو اوطن الذي توجد فيه

أما لعنصر الثاني، فيتتمثل في احترام طريقة التعلم من خلال الملاحظة، وذلك بصبر امثلة، مما سبق له انه لوحظ أو يوفش بين أفراد جماعه المدرسين، وذلك قبل أن يمر الباحث المدرب بالتجربة منفرداً وقد اتضح أن التعلم كان فعالاً كمرحلة أولى واخر العناصر الثلاثة هو ألا تعرض الطرق أو المهارات، معزلة أو مجردة، وإنما أن يجري ذلك بشكل أساس، باستخدام أمثلة من الحياة الواقعية والمألوفة لدى لطلاب وحدا يتقنها، لطلاب كملوك يعيشونه يوماً بيوم، فإنه يجري ممارسة المهارة او تعريبها باستخدام أمثلة من البحث العلمي وقد أمدا كل من أوبر، وبات Ober and Bat (6 2007) باسكشاف لأكثر الطرق، من وجهة النظر لعمية، التي يمكن بها تطبيق نهج "كلا الاتجاهين" في الفصل.

وبالنسبة لبعض الطلاب الوطنيين الأصليين في استراليا، من الذين يتكلمون الإنجليزية كلغة ثانية، أو ثالثة، فإن فهم الكلمات والمفاهيم المرتبطة بالتفكير النقدي، وزيادة تفهم في استخدامها، مارل يعد تحدياً قائماً. فعلى الرغم من المقرص من أن معظم طلاب الـ HDR قد مرت عنهم هذه المصطلحات واستعملوها من قبل، في مرحلة ما قبل التخرج، فإن فهمهم يمكن أن يكون سطحيّاً، وحتى على هذا المستوى - فإن تركيزهم يكون في دائره المقرر، ولذا فإن هناك حاجة لدفعهم إلى استخدامها في سياق البحث على

نطاق أوسع - ومما يثير القأمن أن المسعة التي يحيبها، على وجه الخصوص، برنامج البحث العالي HDR هو ذلك القدر المترايد من العمل المتفاعل للأكاديميين الوطنيين الذين كانوا، هم أنفسهم، في حصام مع المصطلحات والمفاهيم الغربية ويمكن لعملهم هذا أن يستخدم مبرراً لما يطالب به الطلاب من فهم وإتقان المعرفة بهذه المصطلحات. ومن أمثلة ذلك ما فعله ويلسون (2008، 13) Wilson حين كتب لابه عن البحث كشكل من أشكال الحفاوة به

كي أحكي لك هذه القصة، فقد يكون لراماً على أن استخدم الألفاظ الكبيرة الجديدة وباللمسة لي فإنه من الصعب علي أن استخدمها في الحوارات اليومية كأسلوب حديث. لأن كثيراً جداً من الناس يستخدم الكلمات المتصخمة كطريقة للتقليل من شأن الآخرين. وبالرغم من ذلك فإن الأفكار التي أريد أن تفهمها، تتطلب استعمال تلك الألفاظ، لأنها تدور حول كثير من المعاني إن لغتنا التقليدية تحتوي على ألفاظ تحمل في طبيعتها قدراً ضخماً من المعلومات ثم تسميها كإن في داخلها ملف حلزوني ZIP علماً بأن اللغة الإنجليزية. أيضاً، فيها مثل هذه الألفاظ

ولذا فإن من الضروري باللمسة للأكاديمي من غير الوطنيين الذي يقوم في بعض الاحوال بدور الموجه، أو مدرب المهارات البحثية، ألا يتعلل بالصبر والمساعدة لتفهم هذه الألفاظ والمفاهيم فحسب، بل وأن يكون على تواصل باستمرار مع الجهود الدراسية الأحدة في الخروج إلى النور من جانب الأكاديميين الوطنيين الأصليين، والتي يمكن أن تمدنا بحقائق نغيب عنا، أو حتى بمواد تسهل الوصول إليها

وسبها ناكاتا، وناكاتا، ونش (2008، 138) Nakata, Nakata and Chin إلى أن من الأفضل في مؤررتنا للطلاب الوطنيين الاستراليين، ألا يكتفي بالاعتراف بمواطن الصعف أو القصور، وإنما الأكثر أهمية أن يكون مقيمين أو مقدرس للأصول assets التي يستحسروها لتعلمهم. ومن الأصول التي يقدمها هؤلاء الطلاب لمصنهم شيء يتم تلقائياً ألا وهو المهارات المشفوية (Nakata 2007) ولذا فإن تقييم قدرة الطالب على التقييم النقدي لكتابات مبينة على بحث علمي جرى نشرها يمكن أن يتم، مثلاً، من خلال عرض

شمهي يقدمه المرء (الطالب)، بدلاً من الأشكال المطبوعة الأكثر شيوعاً مثل المقالات أو التقارير الأكاديمية والأمر نفسه بالنسبة للصور أو الرسوم فإنها يمكن أن تكون أدلة قابلة لتقييم إذا كانت تناسب الموقف الدراسي، وإذا ما كان الطلاب يرغبون في استخدامها كوسيط تعليمي مصاحب للشرح الشمهي. ونحن، في مؤسسة ياتشيلور، مازلنا في مرحلة البداية فقط لاستكشاف تلك الصيغ البديلة في عملية التقييم (O 2009 Sullivan) ولا زلنا في حاجة إلى مزيد من البحوث لتقييم مدى فعالية مثل هذه الصيغ، وبخاصة إذا جاء الدور على تنظيمها في تقييم مهارات التفكير النقدي.

إن المواطنين الاستراليين الأصليين، الذين يسعون إلى الحصول على أي مستوى من الدرجات الجامعية، يعيشون ويعملون في ظروف صعبة ومعقدة. حيث تعتبر نظم معارفهم التقليدية (الأصلية)، عقبات أمام التقدم في مساهمهم نحو بلوغ الحضارة الحديثة (182، 2007). مما دامت نظمهم الثقافية التقليدية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بهويتهم، وإحساسهم بأنفسهم، فإن شعوراً قومياً يظل يلازمهم حول الحفاظ عليها. ومع ذلك فإن عليهم أن يتفهموا الطرق الغربية للتفكير النقدي ويعود ذلك إلى أنه أمر أساسي للحصول على المؤهل العلمي (الأكاديمي) الذين يرغبون فيه أولاً، ثم به أساساً، كي يستطيعوا طرح الأسئلة، ويشاركوا في النقاش، ويعكسوا استنتاجاتهم. ويتمتعوا في التفسير وصولاً إلى تكوين نظريات بديلة، والإسهام في إعادة تشكيل المعرفة (2006 Nakata)

وتوجد لدى المواطنين الاستراليين الأصليين، الذين أنمو بخلصات تقليدية راسخة، احتياطات حول، مفاهيم الوقت وأساليب طرح الأسئلة، وقواعد التعامل. يضاف إلى ذلك أنهم محتلمون بترجمة كبيرة من جماعة إلى جماعة فيما بينهم (Winch and 1999 Hay Ward) وإن نهج "كلا الاتجاهين" ليؤكد أنه نظراً للاختلافات في فهم عالمنا على حقيقته، والاختلاف بين الأساليب الغربية والوطنية، من جانب آخر، فإنه ينبغي القبول بها جميعاً على أنها بدائل صالحة على حد سواء. لما كانت محاولة "غرس" مهارة، كمهارة التفكير النقدي في نظر نظم الثقافة الوطنية الأصلية - بمعنى من المعاني - خطوة إلى الوراء ورجوعاً إلى الماضي الاستعماري، حيث يخفف بنظم التفكير الأخرى غير الثقافية

المهمة وإطلاقاً من الاهتمام بترقية الأكاديمي الممتح. فإن محاولة استكشاف البدائل والفهم المتبادل أصبحت موضع قبول وترحيب

إن روح بهج "كلا الاتجاهين" الصادقة ومكاناته الإبداعية يظلمان العنان لما يطلق عليه باهباها (1994) Bhabha "الهجين" في "الفضاء الثالث third space" حيث تنشئ معرفة وفهم جديان، فلا يوجد إما هنا وإما هنـا وإذا كان مفهوم "باهباها" للهجين قد نشأت في سياق الهجرة وحركات الشتات فإننا نعتقد أنه يمكن تطبيقه من خلال بهج "كلا الاتجاهين"، وبمكسب الذهاب إلى أبعد من ذلك، فمفهوم إيه أمر له فائدته، في سياق تعبير فيه درجة كبيرة من التنوع الثقافي، في مسار متصل أحد هوياته الثقافية العربية، ونهايته الأخرى الثقافة الراسخة التقليدية إن "لفضاء الثالث third space" لذي نطلق فيه معارف "كلا الاتجاهين" يعد فصاء مثمرأ، بدلاً من الفضاء الإقصائي، لأنه يقدر قيمة تنوع نظم المعرفة، ولا يميز واحداً عن الآخر أو عن الآخر

خاتمة

لأننا نرى أن طلاب البحث من الوطنيين الأصليين، يحتاجون في الوقت الحاضر، إلى مهارات التفكير النقدي، لسجاح في الحياة الأكاديمية، التي ما تزال تهيم عليها الثقافة العربية، ومن ثم يستطيعون إحداث تأثير داخل ذلك العالم الذي يبدو متناقضاً وبخاصة أن الهدف هنا، هو إيجاد مساحة من المكانة لنظم المعرفة الوطنية الأصلية، وبالتالي اكتساب قبول حقيقة أن نظم الثقافة الوطنية، تعكس لنا كيف نتج لمعرفة، وكيف تنشكل (Fatnowna and Pickett, 2002) ومن ثم تراجع بقدياً وسواء جرى تصنيف مهارات التفكير النقدي هذه من خلال شكلها المكتوب، أو في شكل أو وسيط آخر (مثل الوسائط الشفهية أو البصرية، وحتى في الأداء العملي)، فإن ذلك يعد أقل أهمية من تنمية تلك المهارات في ذاتها، لأن النهج الصحيح لـ "كلا الاتجاهين" يتيح الفرصة للتنوع في التعبير عن التفكير النقدي، تتجاوز الوعاء العربي التقليدي - أعني المقال الأكاديمي.

وهناك أسئلة تطرح حول من ينبغي أن يقوم بتقييم تلك المهارات في لسياقات

الوطنية، أو بعبارة أخرى من هو الشخص المناسب الذي يجمع بين الثقافتين. من حيث الخبرة، ليقوم بهذا الدور هذا امر ما زال يحتاج إلى استكشاف سماته بشكل ملموس وإذا ما فعلك ذلك، فإساحتنا إلى مزيد من البحوث حول أفضل الطرق فعالية. لنناول التفكير النقدي في إطار نهج "كلا الاتجاهين" ومع أن مؤسسة للتعليم العالي مثل مؤسسه باتشيلور في موقع يؤهلها للقيام بهذا الدور البحثي، فإنه يتوقع لتناجها أن تشهد تطبيقاً، على نحو واسع، في قطاع التعليم العالي ويمكن أن يحقق ما يهوى ذلك لو أنها استطاعت ربط مثل هذا البحث، بآليات إخراج التفكير النقدي من وضعه المميز للحصانة العربية (أو المختصر عليها)، وساعتها يبدأ بحق في تطبيق نهج "كلا الاتجاهين" لتعلم تلك المهارات

المصادر

- Arum, R., and Roksa, J. 2011 *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Bal, M., Kilgariff, C. and Doe, T. 2014 "Indigenous Tertiary Education—We're All Learning: Both-Ways Pedagogy in the Northern Territory of Australia." *Higher Education Research and Development* 33 (5): 871–886.
- Batchelor Institute. 2012. *Batchelor Institute of Indigenous Tertiary Education, Strategic Plan, 2012–2014*. Batchelor: Batchelor Press.
- Bhabha, H. K. 1994 *The Location of Culture*. London and New York: Routledge.
- Bloom, B., Engelhart, M., Furst, E., Hill, W., and Krathwohl, D. 1956 *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain*. Vol. 19. New York: David McKay.
- Castellano, M. B. 2000 "Updating Aboriginal Traditions of Knowledge" In *Indigenous Knowledge in Global Contexts*, edited by George J. Sefa Dei, Budd L. Hall, and Dorothy G. Rosenberg. Toronto: University of Toronto Press. 21–36.
- Christie, M. 2006 "Trans-Disciplinary Research and Aboriginal Knowledge" *Australian Journal of Indigenous Education* (35): 78–89.
- Croft, P., Fredericks, B., and Robinson, C. M. 1997 "Our Agenda: Indigenous Knowledges and Postgraduate Education." In *Australian Curriculum Studies Association Biennial Conference*, Eds. Sydney.
- Davies, A., Fidler, D. and Gorbis, M. 2011 "Future Work Skills 2020" In. Palo Alto, CA: Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute.
- Davies, M. 2006. "An 'Infusion' Approach to Critical Thinking: Moore on the Critical Thinking Debate" *Higher Education Research and Development* 25 (2): 179–193.

- Davies, M. 2008 "Not Quite Right: Helping Students to Make Better Arguments." *Teaching in Higher Education* 13 (3): 327-340
- Davies, M. 2011 "Introduction to the Special Issue on Critical Thinking in Higher Education." *Higher Education Research and Development* 30 (3): 255-260
- Dewey, J. 1933 *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process* (revised edition). Boston: D. C. Heath and Company
- Ellis, B. 1997 "Pegs and Holes as the Focus of Change: Indigenous Students and Institutions of Higher Education." In 1997 Forum of the Australian Association for Institutional Research. Eds. Adelaide
- Ennis, R. H. 1987 "A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities." In *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*, edited by J. B. Baron and R. J. Sternberg. New York: W. H. Freeman and Company. 9-26
- Ennis, R. H. 1993 "Critical Thinking Assessment." *Theory into Practice* 32 (3): 179-186
- Facione, P. 1990. *The Delphi Report: Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Millbrae: California Academic Press
- Fatunwa, S. and Pickett, H. 2002 "Indigenous Contemporary Knowledge Development through Research: The Task for an Indigenous Academy." In *Indigenous Knowledge and the Integration of Knowledge Systems: Towards a Philosophy of Articulation*, edited by Odora Hoppers. Claremont: New Africa Books. 209-236
- Floyd, C. B. 2011 "Critical Thinking in a Second Language." *Higher Education Research and Development* 30 (3): 289-302
- Glaser, E. 1941 *An Experiment in the Development of Critical Thinking*. New York: Teachers College, Columbia University
- Grieves, V. 2008 "Aboriginal Spirituality: A Baseline for indigenous Knowledge Development in Australia." *The Canadian Journal of Native Studies* 28 (2): 363-398.
- Hamilton, A. 1981 *Nature and Nurture: Aboriginal Child-Rearing in North-Central Arnhem Land*. Canberra: Australian Institute of Aboriginal Studies.
- Hammer, S., and Green, W. 2011 "Critical Thinking in a First Year Management Unit: The Relationship between Disciplinary Learning, Academic Literacy and Learning Progression." *Higher Education Research and Development* 30 (3): 303-316.
- Harris, S. 1990 *Two-Way Aboriginal Schooling: Education and Cultural Survival*. Canberra: Aboriginal Studies Press.
- Hooley, N. 2000 "Reconciling Indigenous and Western Knowing." In *Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*, Eds. Sydney
- Hughes, P., and More, A. J. 1997 "Aboriginal Ways of Learning and Learning Styles." In *Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*, Eds. Brisbane

- Larson, A. A., Britt, M. A., and Kurby, C. A. 2009. "Improving Students' Evaluation of Arguments." *Journal of Experimental Education* 77 (4): 339-365.
- Lloyd, M., and Bahr, N. 2010. "Thinking Critically about Critical Thinking in Higher Education." *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 4 (2): 1-17.
- Mahaffey, M. 2006. "Encouraging Critical Thinking in Student Library Research: An Application of National Standards." *College Teaching* 54 (4): 324-327.
- Marika, R. 1999. "Milthun Latju Wanga Romgu Yolngu: Valuing Knowledge in the Education System." *Ngoonjook: A Journal of Australian Indigenous Issues* 16: 23-39.
- Martin, K. 2007. "The Intersection of Aboriginal Knowledges, Aboriginal Literacies and New Learning Pedagogies for Aboriginal Students." In *Multiliteracies and Diversity in Education: New Pedagogies for Expanding Landscapes*, edited by Annah Healy. Melbourne: Oxford University Press. 58-61.
- McConvell, P., and Thieberger, N. 2001. "State of indigenous Languages in Australia-2001." In *Australia State of the Environment: Second Technical Paper Series No. 2 (Natural and Cultural Heritage)*, ed. Canberra: Department of the Environment and Heritage.
- McPeck, J. 1981. *Critical Thinking and Education*. New York: St. Martin's Press.
- McPeck, J. 1990. *Teaching Critical Thinking: Dialogue and Dialectic*. New York: Routledge.
- Moore, T. 2011. "Critical Thinking and Disciplinary Thinking: A Continuing Debate." *Higher Education Research and Development* 30 (3): 261-274.
- Moreton-Robinson, A. 2003. "Still Call Australia Home: Indigenous Belonging and Place in a White Postcolonising Society." In *Uprootings/Regroundings: Questions of Home and Migration*, edited by S. Ahmed, Castaneda, C., Fortler, A. and Sheller, M. Oxford and New York: Berg. 23-40.
- Nakata, M. 2006. "Australian Indigenous Studies: A Question of Discipline." *The Australian Journal of Anthropology* 17 (3): 265-275.
- Nakata, M. 2007. *Disciplining the Savages, Savaging the Disciplines*. Canberra, Aboriginal Studies Press.
- Nakata, M., Nakata, V. and Chin, M. 2008. "Approaches to the Academic Preparation and Support of Australian Indigenous Students for Tertiary Studies." *Australian Journal of Indigenous Education* 37 [Supplement]: 137-145.
- Nichol, R. 2006. "Towards a More Inclusive Indigenous Citizenship: Pedagogy and Education." *Primary and Middle Years Educator* 3 (2): 15-21.
- Nisbett, R. E., Peng, K., Choi, I., and Norenzayan, A. 2001. "Culture and Systems of Thought: Holistic versus Analytic Cognition." *Psychological Review* 108 (2): 291-310.

- Ober, R. and Bat, M. 2007 "Paper 1: Both-Ways: The Philosophy." *Ngoonjook: a Journal of Australian Indigenous Issues* (31): 64–86
- Ober, R. and Bat, M. 2007b "Paper 2: Both-Ways: Philosophy to Practice." *Ngoonjook: a Journal of Australian Indigenous Issues* (32): 56–79
- O'Sullivan, S. 2009 "Intermedia: Culturally Appropriate Dissemination Tools for Indigenous Postgraduate Research Training." *Journal of Australian Indigenous Issues* 12 (1–4): 155–161
- Paul, R. 1990 "Critical Thinking: What, Why and How." in *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*, edited by A. J. A. Binker Rohnert
- Park, CA. Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University
- Paul, R. and Elder, L. 2006 *The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools*. Dillon Beach, CA: The Foundation for Critical Thinking.
- Rimer, S. 2011 "Study: Many College Students Not Learning to Think Critically." May 28. Available from: <http://www.mcclatchydc.com/2011/01/18/106949/study-many-college-students-not-learning-to-think-critically/>
- Robinson, S. R. 2011 "Teaching Logic and Teaching Critical Thinking: Revisiting McPeck." *Higher Education Research and Development* 30 (3): 275–287
- Sefa Dei, G. J. 2000 "Rethinking the Role of Indigenous Knowledges in the Academy." *International Journal of Inclusive Education* 4 (2): 111–132
- Shanlian, F. 2005. "Cultural Conceptualizations in English Words: A Study of Aboriginal Children in Perth." *Language and Education* 19 (1): 74–88
- Tuhwai Smith, L. 1999 *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London: Zed Books.
- Wilson, S. 2008 *Research Is Ceremony: Indigenous Research Methods*. Halifax and Winnipeg: Fernwood Publishing.
- Winch, J. and Hayward, K. 1999 "Doing It Our Way: Can Cultural Traditions Survive in Universities?" *New Doctor Summer* (25–27)
- Yunupingu, M. 1995 *National Review of Education for Aboriginal and Torres Strait Islander Peoples*. Edited by Education and Training (DEET) Department of Employment. Canberra: Australian Government Publishing Service
- Zhang, L. F. 2003 "Contributions of Thinking Styles to Critical Thinking Dispositions." *Journal of Psychology* 137 (6): 517–544
- Zhou, P., and Pedersen, C. 2011 "Understanding Cultural Differences between Western and Confucian Teaching and Learning." in *Beyond Binaries in Education Research*, edited by W. Midgley, M. A. Tyler, P. A. Danaher and A. Mander. New York & London: Routledge. 161–175

الفصل الحادي والعشرون

تعليم التفكير النقدي والخصوصيات الصينية

يو دونج

Yu Dong

مقدمة

يركز هذا الفصل، على رصد تطور تعليم التفكير النقدي في الصين ويمكن في البداية النظر لهذا الأمر من وجهين أولهما أن النشأة الأولى لتطور التعليم النقدي في الصين، بدأت في أواخر التسعينيات من القرن الماضي، متصفاً بالكتب الدراسية والمقررات والمقالات والمشاريع والمؤتمرات الخ وثانيهما يخص طابع هذا التطور، إذ كان التطور في طابعه بطيئاً وغير مرغوب فيه، بخلاف للخصوصيات الصينية و في تحليلنا لهذه المسألة نرى أن أهم العوامل الكامنة وراء هذه المشكلة، ليست في الخصوصيات الصينية الجماعية التقليدية، في تعليم الطلبة الصينيين وإنما يرجع أن المقاومة الرئيسة لهذا الاتجاه تأتي من الاستعدادات المعرفية غير النقدية في التقاليد الصينية، إضافة إلى القيم المادية التي أصبحت تطلعي على المجتمع الصيني الحديث وبناء على هذه المعطيات فإسناداً توجر هذا استراتيجية لتحقيق تقدم ملموس في توجيه التفكير النقدي لاستيعاب - على الأرض - اسرع وأفضل

تطور تعليم التفكير النقدي في الصين

وهذا لمكسبا لي (2012) "Me xia Li" من باكورة المقالات التي قدمت أفكار حول تعليم التفكير النقدي في الصين قد ظهرت في العامين 1985-1987 ومع ذلك من

محاولات تطبيق هذه الأفكار في التعليم العالي، لم تأخذ حيد السعيد حتى منتصف العام 1990، عندما ظهرت الحاجة الملحة، لإعاده تصميم ممرزب المنطق-غير المرتبطة بالواقع- لتصبح أكثر جدوى. ومع تزايد النداءات لإصلاح التعليم في الصين، كضرورة لتعريب مفاهيم التفكير، بدأ العديد من القائمين على عملية تعليم المنطق، البطر في حركة تقدم التفكير النقدي وتعليمه في العرب، واستلهم الأفكار منها ولقد قاموا بترجمة وبشر العديد من الدراسات والكتب الخاصة بالتنمكير النصبي لأغراض الإصلاح التعليمي. (e.g., Browne and Keeley 1994) وانعكس ذلك في اختبار القبول الذي وضعته الصين لبرنامج ماجستير إدارة الأعمال، لتنفيدي national MBA program الخاص بها في لعام 1997، والذي اشتمل على اسئلة تتشابه إلى حد كبير مع اسئلة مهارات التفكير النقدي في برامج GRE_GMAT_LSAT في لولايات المتحدة الأمريكية ومع اريداد الحاجة الملحة بدأ معلمو المنطق في توسيع نطاق محتوى برامجهم ومقرراتهم لتشمل الحجج والبراهين اللغوية ولبدئية ويمكن القول بان الكتاب الدراسي "رهاج جو" والذي حاء بعنوان "تحليل القصايا الجدلية تطبيقات المنطق" في العام (2000) قد أنى كمنيجة مباشرة لهذه المرحلة من التطوير

وفي السنوات التالية، واصل بعض الأساتذة هذا الجهد، في تطوير محتوى ممرزب المنطق، لتصبح أكثر شها بمقررات التفكير النصبي حسب همهم. وقد كان العام 2003 مهما للعناية في هذا السياق، حيث تم وللمرة الأولى طرح مقرر بعنوان التفكير النقدي والتحليل المنطقي في جامعتين محتمتين، في توقيت واحد، هما جامعة شياپ الصين للعلوم السياسية وجامعة بيجين وقد نُشر لكتاب الدرامي الذي ألمه كل من (Gu and Liu 2006) بعد ذلك بثلاثة أعوام وقررت وزارة التعليم الصينية اعتباره الكتاب الموصى، به لكافة المقررات المطورة لدراسة المنطق وفي العام 2003 قررت اللجنة الصرعية المشكلة عن الجمعية الصينية لتعليم المنطق، أن يكون محور مؤتمرها السنوي هو "التحليل المنطقي والتنمكير النقدي" كعلامة على التحول نحو التفكير النقدي في حركة تطوير وإصلاح التعليم في هذا المجال. (Xiong 2006) وبعد ذلك بفترة وجيزة تبعت هذا التفكير جامعتان أخريان في بيجين هما الجامعة الصينية للسياسة والقانون

Renmin Chinese University of Politics)، وجامعة رينمين الصينية (Renmin University of China) وبشرنا مقرر التحصيل والتفكير النقدي، وبعد ذلك قامت جامعة رينمين بنشر كتاب دراسي لهذا المقرر وهو من تأليف كل من (شين ويو 2011، وماج 2007) (Chen and Yu 2011, Yang 2007) وهناك معطى آخر في الرائدة في مجال التحول نحو التفكير النقدي، كان في ظهور أستاذ للمقرر هو (هوجري وو) (Hongzhi Wu) في جامعه يانان (Yan an) والذي نشر كتابا في التفكير النقدي اعتمادا على كتاب دليلك إلى الجواز المعظمي (Wu and Liu 2005 revised edition Wu and Zhou 2010)، وفي وقت لاحق استمر هؤلاء المعلمون الرواد وآخرون في تقديم أفكار التفكير النقدي وبها قيمة وأهميته لشعب الصيني. وفي العام 2008 حدث تطور مهم آخر، حيث بدأ تدريس مقرر التفكير النقدي لطلبة كلية (Q ming College) في جامعة (Huazhong University of Science and Technology (HUST)) (مشتتلا في محواه وطرق تدريس على الموضوع نفسه، وتمت الدعوة والترويج له من خلال مجموعة من المعنيين المختصين واعتبر فيما بعد نموذجاً لتعليم التفكير النقدي في الصين.

تعتبر كلية Q ming مؤسسه للإصلاح التربوي. حيث يتم اختيار طلابها لما يتوفر لهم من استعداد، وكذلك أدائهم الجيد ودرجاتهم في العلوم والهندسة والإدارة، والعلوم الطبية، وغيرها من الكليات في جامعه HUST تتراوح أعداد الفصل الدراسي لمقرر التفكير النقدي في الكلية في الغالب بين عشرين وأربعين طالبا، يدرسه لهم المؤلف الحالي، واثنا عشر من المدرسين الصينيين الذين تلقوا تعليمهم في الغرب في المنطق وفلسفة

كان الكتاب الدراسي الذي اعتمدا عليه بعنوان مبادئ وأساليب التفكير النقدي (باللغة الصينية) (دوج 2010)، وهو أول كتاب دراسي بدأ به، وما زال هو الكتاب الوحيد، الذي يجمع بين محتويات الكتب المدرسية العربية، وأمثلة حقيقية ونماذج من ثقافة الصين ومجتمعها وقد استندت موضوعاته إلى نماذج عملية التفكير النقدي التي طورها هيتشكوك (Hitchcock 1983, 2012) (Ennis 1996)، وغطت لقبرات الإثنا عشر على التفكير النقدي لإينيس (أنظر القائمة أدناه، في القسم 2)

واستشهدت بأمثلة من الحياة الواقعية الصينية، في خلال الكتاب المقرر وتدريبه، نقلا عن مجموعة واسعة من القضايا المطروحة، بما في ذلك الـ (فج شوي) "وهي فلسفة صينية تُعنى بالتعاظم مع الفضاء المحيط، وتدفقات الطاقة، من خلال البيئة، والتصالج مع الشمس ومع الطبيعة المحيطة بالإنسان"، ومشاكل المرور، والتلوث، وسلامة العداء، وفساد المسؤولين، والمجوة بين الأغنياء والفقراء، والاقتصاد المادي، والمنتهات المريبة، ووسائل الإعلام، والموضوعية، والاستقرار الاجتماعي، ورسوم الجامعة، والتدخين، وعقوبة الإعدام، وأسعار المبال، وسلوك الفردية الأنانية، وكذلك، الرقابة على الإنترنت.

كان الجذب الاستثنائي الآخر لهذا المقرر، هو أسلوبه التفاعلي والعملي في التدريس والاختبارات. حيث شجع المعلمون الطلاب، على المشاركة في تمارين تمكيز نشطة ومعقولة وممتعة وعملية تحت عنوان " التربية النقدية المبينة على التساؤل" وكذلك تم تطبيق أساليب التعلم والتدريس الفعالة والنقدية التالية تساؤلات مفراط، والتدريس في الوقت المناسب، والتعلم القائم على حل المشكلات، والتعلم التعاوني، ونعم الأقران، والمشاريع الجماعية، والممارسة الموجهة، والتدريبات والاختبارات القائمة في إطار الحوار وقد استندت الدرجات النهائية للطلاب على مرجح من المشاركة في التعلم، وعلى مشروع جماعي حول تحليل أمثلة من الحياة الواقعية، والكتابة النقدية، وعرض نقدي في الفصل تقدمه كل مجموعة وقد حظي هذا المقرر، بمريد منثناء، من الطلاب والإداريين الذين توصلوا إل أنه يجب أن يتم إبراره كمودح للتدريس والتعلم الفعال لجميع المقررات الدراسية الخاصة بالموضوع (Dong and Liu 2013, Gan 2010, Gu 2011) وشكّل "علم التربية النقدية القائم على التساؤل" في وقت لاحق، جوهر برامج تدريب معلمي التفكير النقدي في جامعة شانتو (Shantou) في عام 2012، وفي جامعة HUST في عام 2013 وأشاد المعلمون بذلك باعتباره المقرر الأكثر تنويرًا في حياتهم المهنية (Chen S B 2013, Yu 2013).

وابتلافا من هذا النجاح، استضافت جامعة HUST في مايو 2011 أول مؤتمر على مستوى البلاد لتطوير مقررات التفكير النقدي، حضره أكثر من 70 مدرسًا من 35

جامعة صينية (كثير منهم أرسلتهم إدارتهم). ألقى فيه البروفيسور "ديميد هيتشكوك" خطابًا حول التفكير النقدي كنموذج تربوي، وعرض للجمهور توضيحات لفهم التفكير النقدي، والاقتراحات الحميدة لتصميم وتدريب هذه المقررات (Hitchcock 2012). وفي الأسبوعين التاليين، قام "هيتشكوك" و"ويو دونغ" بتدريس دورة توضيحية أو تعريفية لفصل يضم 68 طالبًا، حول محتوى وطريقة التدريس، التي من شأنها تعزيز مهارات التفكير النقدي، وروح النقد أو التهيئة له. وقد حظي هذا العرض المباشر والشامل بتقدير كبير من قبل الطلاب ومجموعة من المشرفين على المعلمين، الذين أفاد العديد منهم بأن الدورة قد فتحت أعينهم على قيمة التفكير النقدي وأماليت التدريس والتعلم. وكنتيجة لهذا المؤتمر، قررت مجموعة من المشاركين إنشاء شبكة تعاونية في الصين. عرفت باسم جمعية تعليم التفكير النقدي والإنجليزي (ACCTE) تقوم بنشر رساله إخبارية إلكترونية نصف شهرية منذ يونيو 2011

وبادرت جامعة شانتو (Shantou) أيضًا، بواعر من الأفكار والمعلومات التي عرضت في المؤتمر، إلى البدء بمقرر في الفصل الدرامي خريف 2011- كجزء من برنامج التدريب على مهارات التفكير، هذا المقرر الذي جعلته إلزاميًا لجميع طلاب السنة الأولى، كأول دورة تفكير نقدي إجباري في الصين. ومن السمات المبرزة لهذه الدورة أنها بدعم مالي من مؤسسة لي كاشينغ (Li Kashing)، وقامت بتوظيف فريق مكون من 10 إلى 12 مساعدًا، تدريجيًا لدعم محاضرات الأعداد الكبيرة، مع ورش تعليمية إضافية في أعداد محدودة، وهو نظام شائع في الخارج، ولكنه في الصين، نادر.

كما أوصت جمعية ACCTE بعقد الدورات التدريبية كنموذج جامع لتعليم التفكير النقدي في الصين. وأيضًا عقدت جامعة شانتو الصينية في عام 2012 برنامج التفكير النقدي، لتدريب المدرسين المختارين من مختلف الكليات لثب التفكير النقدي في مقررات المواد الدرامية التي يقومون بتدريسها

وعلى مدى السنوات العديدة الماضية، كان الوعي بأفكار وقيمة التفكير النقدي ينتشر بوتيرة متسارعة، في جميع أنحاء الصين فتزايدت بسرعة عدد المقالات العلمية

حول التفكير النقدي، في مجالات التربية، وعلم النفس، والمسلق، والفلسفة، ودراسات اللغة الإنجليزية، وما إلى ذلك (L 2012) كذلك تمت ترجمة المريد من كتب التفكير النقدي، وبيعت على نطاق واسع، مثلها في ذلك مثل، كتب القراءة العامة (Kirby and Elder 2010, Ruggiero Goodpaster 2010 Moore and Parker 2012; Paul and 2010; Weston 2011)

وبعكس هذا الاتجاه تريد لطلب على تعليم التفكير النقدي في الصين. ويستخدم مصطلح التفكير النقدي أحياناً، في المجلات الأكاديمية ووسائل الإعلام، للتعبير عن ضرورة وضع استراتيجية، للابتعاد عن تقاليد التعليم المديم في الصين وفي خلال المنتدى الدولي الرابع لرؤساء الجامعات في نانجينغ (Nanjing)، عام 2010 أعلن ريتشارد ليفين (Richard Levin)، رئيس جامعة ييل (Yale)، أن الطلاب الصينيين يعانون من مشكلة كبيرة تتمثل في ندبي تعليم التفكير النقدي (Levin 2010) وقد عر هذا البيان - من شخصية بارزة في التعليم العربي - بقوة، ما قاله العديد من الصينيين والآن وصفت مكانة التفكير النقدي لدرجة أن كبير المسؤولين الحكوميين، بما في ذلك رئيس الوزراء السابق جيا باو وين (Jiabao Wen) بدأوا يؤكدون على أهمية تعليم التفكير النقدي للصين في خطاباتهم العامة (Wen 2012)

نوعان من مشاكل تطوير تعليم التفكير النقدي: الخصائص الصينية

لقد مررنا بإيجاز على الجهود الرائدة لتعليم التفكير النقدي، وكذلك النمو السريع للاعتراف بأهميته، في المجتمع الصيني منذ أواخر التسعينيات. ومع ذلك، عندما يبدأ المرء في النظر عن كثب إلى تطوره في التعليم العالي، فإنه احساس بالاستعراب وحيرة الأمل. لما جرى في معظم المؤسسات التعليمية حيث لا شيء فيما يتعلق بتعليم التفكير النقدي، وكان الصين ما تزال في مهدها، وكان صعودها في التفكير النقدي أمر صعب وأول دليل على هذه الصعوبات، يتعلق بالأرقام. حتى عام 2013، لم يمتح سوى حوالي 50 من بين أكثر من 2100 مؤسسة للتعليم العالي ممرراً في التفكير النقدي، وعدد قليل فقط من هذه المقررات يسمح بالحضور فيها لغير طلاب اقسام الفلسفة، ولم يكن

تعليم التفكير النقدي قادراً على التوسع برغم مرور العديد من السنوات (افتتحت بعض الجامعات مقررات لدراسة المنطق تحت عناوين مثل "مهارات التفكير" لتشمل محتويات الحجج اللغوية الحديثة، وهي في مرحلة ما - قبل عام 2003 - من عملية إصلاح مسار دراسة المنطق) ومع أن الطلب على تعليم التفكير النقدي الحقيقي ملموس، وموارد المواد التعليمية وهيرة، وتزايد باطراد، لكن التقدم المعني جاء بطيئاً بمسار نشر

وقد حققت الجهود المبذولة لتعليم التفكير النقدي، في نطاق المؤسسات من خلال دورات المؤتمرات التعريفية لعدم 2011 نجاحاً محدوداً حتى الآن. وإذا كان معظم المعلمين المشاركين في هذا الحدث، سواء من أجل مصلحتهم الخاصة، أو بناء على توصية من إدارتهم، على أمل بدء مثل هذه المقررات في مؤسساتهم، فإن الهدف لا يزال حليماً، لأسباب مختلفة وقد أعرب العديد من المحاضرين لعلم المنطق صراحة، عن عدم رغبتهم في بدء مقرركها، معللين أنها إضافة غير ضرورية لمقرر المنطق الذي يدرسون، أو لأنه صعب للغاية (Chen, 2013).

الدليل الثاني على الصعوبة التي تواجه تطوير تعليم التفكير النقدي في الصين، هو فيما يتعلق بسوء فهمها حتى في الأماكن التي يتم فيها تدريس مقرر بعبارة "التفكير النقدي" في العنوان، فإنه يكون في الغالب - في أفضل أحواله - موزعاً، في بعض الأحيان، نصف للتفكير المنطقي، والنصف الآخر للتفكير النقدي. كما اعترف بذلك Zhenyi Gu، وهو رائد في مثل هذا المجال (التواصل الشخصي) قائلاً يُعتبر عنوان المقرر "التفكير المنطقي والتفكير النقدي" من الأعراض الظاهرة، وحتى إذا تم حذف كلمة "المنطق" من العنوان، يبقى المحتوى كما هو إذ لم تكتمل رحلة الخروج من هيمنة المنطق إلى التحول نحو التفكير النقدي حتى لو تغير العنوان

لقد كانت نوعية التفكير النقدي مرتبطة بالمفهم المبكر له، على أنه تطبيق للمنطق على الحجج البغوية العادية، وهذه تتكون من تعريفات نظرية فقط، وتحليلات منطقية للحجج، والمقولات الرائقة (Chen 2002, 242-282) وعلى مدى السنوات العديدة

الماضية، ومع مزيد من الدراسات حول مفهوم ومهارات التفكير النقدي، من قبل مؤلفين مثل روبرت إينيس (1991) Robert Ennis، وبيتر هامسيون (1990) Peter Facione، وأليك فيشر ومايكل سكريفن (1997) Alec Fisher and Michael Scriven. أقر بعض العلماء الصينيين، بأن مقرر التفكير النقدي ليس مقبلاً آخر للمسطق، وأنه حتى في أحدث الكتب الدراسية (Chen and Yu 2011, Wu and Zhou 2010)، فإن التركيز على المنطق في أغلب المحتوى هو السائد، أما العديد من الموضوعات التأسيسية للتفكير النقدي فما زالت ممتقدة

وتحتوي الكتب الدراسية الصينية عادةً على حوالي نصف القدرات التكوينية الاثني عشرة للتفكير النقدي التي طرحها إينيس (1991, 1998, 2011) وهي على النحو التالي:

- 1 ركز على ماهية السؤال أو القضية
 - 2 قم بتحليل الحجج
 - 3 اطرح أسئلة واحدها لتتوصل إلى أو لاتحاد موقف
 - 6 قم بالتدليل، وقيم الأدلة
 - A7 التعمير، والحكم على التعمير
 - 9 حدد المصطلحات
- أما النصف الباقي فإما مفقود، أو لا يلقى إلا القليل من الاهتمام وهي القدرات التالية
- 4 الحكم على مصداقية المصدر
 - 5 الملاحظة، والحكم على معطيات الملاحظة
 - b.7 توصّل إلى نتائج شارحة، بما فيها الرجوع إلى الفروض
 - 8 كوّن أحكاماً ثم قم بتقييمها
 - 10 راجع الافتراضات غير المثبتة
 - 11 صغ في اعتبارك المسميات والأسباب المختلف حولها، أو التي هي موضع شك
 - 12 ادمج القدرات، والأمور الأخرى، في صغ القرار، والدفاع عنه

ومن الواضح أن الكتب المدرسية، تعالج التفكير النقدي، من منظور التحليل المنطقي للحجج الفردية ولا يوجد ذكر للحاجة إلى مهارات البحث عن أفكار بديلة، أو تفسيرات، أو حجج، أيضا. بديله بالإضافة إلى ذلك، لا يتم مناقشة اتجاهات واستعدادات مواقف التفكير النقدي بأي عمق. ويدافع بعض معلمي المنطق عن استبعادهم لهذه النقاط بحجة أنها غير واردة في امتحانات مثل GRE or GMAT (Chen M.2013) ويعكس الهدف الذي يركز على اختيار الاختبارات في تدريبهم للمقرر.

أضرب إلى ذلك عيبا آخر في الكتب المدرسية وتدريبها، وهو عدم تمثيل الحياة الصيفية الحقيقية، وكذلك تفعيل الأمثلة والتدريبات إذ تستخدم الكتب المدرسية في الغالب أمثلة، مثل الإجهاد، أو القتل الرحيم، والتي تترجم من الكتب المدرسية العربية. ولا علاقة لها بالحياة اليومية للطلاب الصبيين. والأسوأ من ذلك هو المشكلة المتمثلة في أسلوب النقل التقليدي، أحادي الاتجاه، لعلم التربية حيث يتم تدريس التفكير النقدي في المصطلح الدراسية الصيفية إلى حد كبير مثل مقرر المنطق الرسمي، وحيث المحاضرين فقط يحاضرون، مع محاولات قليلة لتشجيع التفكير والمشاركة من الطلاب وعلاوة على ذلك، تستخدم الاختبارات فقط لصفاء حفظ "قواعد التفكير" وبدلاً مما نسمح أساليب مقررات المناهج بالاستجواب، والتدريب، والمناقشة، والكتابة، وتعليم الأقران، والبحث، أو التعلم القائم على البحث، وما إلى ذلك من وسائل تنمية عادات ومهارات الدراسة المستقلة والتعاونية والعملية لطلاب.

وحاصله القول إن الصين، تواجه مشكلتين في تنمية تعميم التفكير النقدي. (1) التباطؤ العربي في تعميم مقررات التفكير النقدي في التعليم العالي، و (2) عيوب نوعية في الجودة - فالكثرة من المقررات الحالية تلازمها هذه "الخصوصيات الصيفية" غير المرغوب فيها وهي كالتالي.

- 1 الأهداف المصبة على الامتحان.
- 2 قصور المحتوى،
- 3 انقطاع الصلة بالتطبيق
- 4 التربية القائمة على الحفظ أو الاستظهار

إدس، ما هي طبيعة هذا التراث، وكيف يلعب دور المقاومة؟ إن من المسلم به أن الثقافة الصينية، الصينية عموماً غير نقدية وهناك العديد من المناقشات فيما يتعلق بأثرها لسدي على تعليم التفكير النقدي، في الصين أو على الطلاب الذين يدرسون في الخارج وعائلاً ما تركز هذه المناقشات على ثلاثة أنواع من العوامل الثقافية أولاً: التراث الفلسفي والاجتماعي. فقد بيعت الثقافة الصينية كما هو معروف جيداً من واحدة من السمات الأساسية للصين القديمة، ألا وهي المجتمع العشائري. إذ اعتمد كونفوشيوس (551-479 ق م.) في نظريته، على مشهد للمجتمع الأكثر استقراراً وتنظيماً، نظام العشائر الأبوي في غرب هو Zhou (مملكة القرن الحادي عشر قبل الميلاد) وتبني رؤيته لتحقيق المجتمع المثالي، على بناء نظام سياسي شبيه بالأسرة بين الحكام ورعاياهم والقائم على حب أطفالهم أو إحتوهم الأصغر سناً ويمثلون بين أيدي آبائهم ويتبعون الأخ الأكبر (التقوى بين الأبناء) (Richmond 2001, 29; Ng 2001, 40-42; Dong 1992, 2). وهكذا، شكلت الكونفوشيوسية تقليداً، يقتر احترام الآباء، وكبار السن، والصالح العام، والنظام الاجتماعي، والوئام بين أبنائه وهذا يتناقض مع الحصار اليهودية القديمة التي نقدر الفكر المستقل، والعقل والقدرة على النقاش، والجدل في الأماكن العامة

وبالتالي، فإن المجتمعات الصينية والآسيوية في ظل السمود الكونفوشيوسي عالياً ما يوصف بأنها تتبع "المجموع" أو "التفكير الجمعي"، على عكس "الفردية" الغربية أو "التفكير الفردي" وتعتبر المشعرات، ليس فقط عن القواعد السياسية والاجتماعية لطاعة السلطة في تسلسلها، ولكن أيضاً، عن طابع من سمات شخصية الآسيويين في تبني منظور شامل، يؤكد على الحياة الجماعية، ويعتمد على الانسجام في المجموع، على عكس المنظور الفردي، والسمات الشخصية، التي تعتمد على الذات، في الثقافات الغربية (Richmond 2007 2) ثانياً، تطابق تقاليد التعليم الصينية، بشكل تام، مع الكونفوشيوسية فعلى مدى قرون، كان هدف التعليم هو ضمان اتباع الطلاب لتعاليمها، أي الكونفوشيوسية حيث الالتزام بقواعد أدوارهم في العشيرة والنظام السياسي لبناء مجتمع مثالي، يتم فيه السماح بسوعين فقط من الناس في نظام التعليم.

المدرسين المتسلطين والطلاب المسليين. ويلهما عملية [عملية] واحدة ممكنة أي حفظ أي شيء يقوله المعلمون والمدرسون بالتمام والكمال.

ومن السهل معرفة أن الجمع بين هذه التعاليم المتسمة، ونظام التعليم هذا، من شأنه أن يحبط التفكير النقدي ومن شأنه أيضا، أن يضمن تجنب مواجهة وجهات نظر شخص آخر، أو أفكار بعيدا قدر الإمكان (Facione, Tiwari, and Yuen 2009, Ng 2001, 56-87). ويتفق معظم الباحثين الصينيين، على أن هذا أيضا، كان مسؤولا إلى حد كبير، عن عدم وجود أفكار، أو ابتكارات جديدة في التاريخ الصيني، أي على القيض مما حصل به عصر النهضة والثورات العلمية والصناعية في الغرب. وأن هذا هو السبب الرئيس وراء دعم هؤلاء الباحثين لتعليم التفكير النقدي في الصين - لجعل مجتمعها أكثر إبداعا

ثالثا: الاختلافات في اللغات أو أنماط التفكير حيث يرى بعض الباحثين والمربين أن العوامل الثقافية الأخرى، مثل الاختلافات في اللغات أو أنماط التفكير بين المتعلمين الصينيين والأمريكيين، قد تؤثر على تعلمهم للتفكير النقدي على وجه الخصوص. وجرى دراسات تجريبية، تهدف إلى إثبات أن منطق الغربيين، يعد أكثر تحليلا، وأنه يتبع قواعد منطقية صلبة، بينما يركز تفكير الأمريكيين على العلاقات [الاجتماعية] ويستخدم الخبرات المباشرة، مثل تحديد الصلاحية المطلقة من خلال الاستنتاجات المعقولة (e.g., Peng 1997, Peng and Nisbett 1999) ويرجح البعض أن القوالب الأساسية للمناطق - بما في ذلك الاتساق وعدم التناقض والبيبيات (اليين يين) - لا تطبق في الفكر الصيني. فكل شيء يحتوي على تناقض، بالنسبة للصينيين، فالطالب بطرق عديدة ليس طالبا (كما في حالة المدرسين والطلاب والغربيين) (Peng and Nisbett 1999, 744) وتستلزم روح مبدأ "تاو" أو "يين يانج" "Tao or yin-yang" أن "أ" يمكن أن يعني صمما أنه ليس "أ" وأيضا أن الحالة أو على أي حال سوف تكون هي الحالة (Nisbett 2004, 27)

لقد جرت حوارات مطولة بين المنظرين، حول ما إذا كان التفكير النقدي أو طرق التفكير تتبع منطقا متطابقا لدى الجميع، أم أنها ثقافة في سياق محدد. وتدعم الحوارات

المذكورة أعلاه تأييدا للرأي القائل بأن التفكير البقدي "خاصة" فاصره على الثقافات العربية حتى أنه تكونت صورة مبطه، غير معلية، ي تفيد بأن الطلاب الأسويين لا يمكنهم التفكير بشكل بقدي" (Vandermensbrugge 2004)

وترتبطا على ذلك فإن العقبات التي تعترض تعليم التفكير البقدي في آسيا، تكمن في الثقافة الجماعية، التي يشأ فيها هؤلاء الطلاب. وعلى الرغم من أن معظم المعلمين قد لا يتفقون مع صورة مبطه من هذا النوع، إلا أن العديد منهم يعرون السلوك السلي للطلاب الصينيين في الخارج، أو الصعوبة الواضحة التي يواجهونها في تعليمهم التفكير البقدي، إلى عوامل ثقافية مثل الجماعية والافتقار إلى بدائل خارج إطارهم المكري الخاص أو إلى النطره المهممة عنهم نحو العالم، بالإضافة إلى التعليم السطوي الذي يتلقونه في وطنهم أي الصين (راجع على سبيل المثال 2010, 55 O'Sullivan and Guo e.g.)

ومع ذلك، يمكن القول أنه على الرغم من أن السلوك السلي للطلاب في الماضي يمكن تسميره، في العالب، بالعوامل الثقافية، فإننا يجب أن نكون حنرس اليوم بشأن هذا النوع من التسمير لقد تغيرت الصين. أولاً، في العديد من النواحي، فلم تعد الجماعية حقيقة واقعة للمجتمع الصيني الحالي. صحيح أن مجموعة صينية في مطعم ما رلت تتخذ قراراً "جماعياً" حول ما يجب أكله، حيث يتم مشاركة الأطباق. فإنه، كما أعلن رو جينج " Xu Jilin"، الميسوف الصيني، "لقد حل مجتمع الفردية علينا"، وهذه الرعة الفردية ليست كما أوصح "رو" نوعاً من الرعة الفردية الموجودة في الغرب، والذي يعبر عن الاحتكام الذاتي للأخلاقي. إنما هو، بدلا من ذلك، هو شكل من الأناية الفردية. "ويهدف إلى تلبية الرعيات المادية، كما يفترق إلى أي معنى للأخلاقي العامة، وينصب على مفهوم المصلحة الذاتية، والموقف الأثاني من الحياة" (Xu 2009) وأقر "رو" لنتو بحقيقة معروفة على نطاق واسع (Steele and Lynch 2012) ألا وهي أن الجامعات في الصين، في طلبه معتنقي فردية هذا العصر على الطريقة الصينية وباسم حرية الفرد نكي المعلمون الجماعية، إلى درجة أن أنشطتهم أصبحت تنم، تحت معنى "التعليم الفردي"، بمعنى أن يكونوا متمركزين على الذات ويفترقون إلى التعاون الصروري (Xu 2007) وقد يظل طلابهم هادئين في المصل، لكن صمهم لا علاقة له

باحترامهم للمعلم كمسلطة (Wang 2003)

والحقيقة أن العديد من الدراسات، توصيت بالعمل، إلى أن السلوك السلبى للطلاب الصبيين، أو الآسيويين في الخارج، لا يرجع إلى الجماعة فقد أفاد شوا "Chuah" في دراسة الحالة التي أجراها، أن السلوك الهادئ والسلبى الذي التزم به الطلاب الآسيويين في فصوله الدراسية في المملكة المتحدة كان يرجع إلى عدم ثقتهم في التحدث باللغة الإنجليزية وعبر عن ذلك بقوله "لاحظ أنه عندما يكون هؤلاء الطلاب في الوطن أي في بلادهم الأصلية- فلن يكونوا هادئين كما هم هنا" (Chuah 2010) كما أكد ريتشموند "Richmond" من خلال خبرته الخاصة في تدريب المتخصصين في الدول النامية، أن الطلاب الآسيويين، أظهروا رغبة للتعلم النشط والقدرة على تعلم مهارات التفكير البدي (8-7، 2007) وكما ذكر بين "Bell" ن طلابه الصبيين في جامعة تسينغموه "Tsinghua" أبدوا قفرة ناصجة على انتقاد الممارسات القائمة في الصين وأعربوا عن آراء مدروسة ومستنيرة، راء نظرتهم للعالم (Bell 2008) وبالإضافة إلى ذلك، قام بيغر "Biggs" وآخرون بدراسات طويلة لقيت صدى واسعاً ترفض الصور النمطية لطلاب العلم الصبيين، راجع على سبيل المثال (e.g., Watkins and Biggs 1996، 2001). استناداً إلى 2307 إجابة من الطلاب في ثمانى دول آسيوية، كما خلص لينتلود (2000) "Littlewood" إلى أن الصورة النمطية للطلاب "المستمعين المطيعين" لا تعكس الأدوار التي يود الطلاب تبنيها ولا يرون المعلم كشخصية متسلطة غير قابلة للمراجعة، ولا يريدون أن يجلسوا في الفصل، يتلقون المعرفة بشكل سلبى أما إذا أبدى الطلاب الآسيويون يبدون مواقف سلبية في المصطلح الدراسية، فإن ذلك يرجع، على الأرجح، إلى القرارات التعليمية التي تم - أو لم يتم تعميمها عليهم حالياً، أكثر مما طباع مواقف متأصلة في الطلاب أنفسهم (33)

وعالماً ما تواجه المقررات التعليمية للطلاب الصبيين والآسيويين في الخارج، عوائق متعددة منها الصعوبات اللغوية، ونقص مهارات التفكير البدي، وعدم الإلمام بالأمثلة والسياقات التي ترد ضمنها، والحجل، وما إلى ذلك وهناك أيضاً حاجز معرفي (سأناقشه لاحقاً) أما إذا تعرف الطلاب على التفكير البدي وعاشوه ممارسة، فإنهم سيطبقون

مهاراته بهوء وإذا كان المعلم قد اتخذ خطوات لتخفيف صعوبات البيئة، بحيث يشعرون بالأطمئنان في التحدث، فإنهم بدورهم يمكنهم أن يأسروا المعلم بمكرهم وقدرتهم على التحليل (Bell 2008، Richmond 2007) وكل هذه النتائج صحت خبرتنا التدريسية للتفكير النقدي وتميزت فصولنا الدراسية، لأننا قمنا بالتدريس باللغة الصببية، واستخدمنا أمثلة من الحياة الواقعية الصببية، وحرصنا على مشاركة الطلاب في العملية التعليمية، وساء على ذلك، تم تجنب الصعوبات والأزمات من الاختلافات اللغوية أو حلها بسرعة وكانت المصوّل شحنة فكرنا لقد أخذنا الدهشة مراراً وتكراراً، ونحن نعشّ تفكير الطلاب في أحاديثهم وأفعالهم (Dong and Liu 2013) وعلى الرغم من التدريس باللغة الإنجليزية، في دورة HUST التعريفية في عام 2011، كان هيتشكوك "Hitchcock" سعيداً أيضاً بطرح أسئلة الطلاب النقدية، ويقدمهم، ومناقشتهم حول مواضيع حساسة مثل الرقابة على الإنترنت (الاتصالات الشخصية).

قد تكون هناك احتلاّات ثقافية في أساط التفكير، مما تعد دراسة آثارها على التعميم للمتبائين ثقافياً، أمر جدير بالاهتمام ومع ذلك، فإن العديد منها كما أشار ديمير (2007) "Davies"، يعتبر غير ذي أهمية في تعاملات الحياة اليومية وتعتبر عقيدة "التأو" مدرسة فلسفية ذات نمود، ولكنها ليست استعدداً فطرياً كاملاً لدى الشخصية الصببية. ويعتقد أنها لا تمنعهم، من اتباع القوابس الأساسية للمنطق، في الحياة اليومية ومن المؤكد أن المدرس الصبي سوف يتعامل داخل الفصل مع الطلاب كطلاب، بغض النظر عما يظن أنهم سيكوبون عليه في المواقف الأخرى والأهم من ذلك، أن لا يرى أي دليل على أن الاختلافات ستعزل الطلاب الصبيين بعيداً عن تعلم التفكير النقدي والحقيقة أنهم يمكن أن يؤدوا بشكل جيد في اختبارات الرياضيات والمنطق مما يظهر قدرتهم على تعلم أنماط الاستدلال الغربي، وبعضها قد يكون معائلاً لما لديهم من أفكار تعتمد على الجنس. ويمكن طلاباً، أثناء التدريبات على ادراك سلامة المقولات أو صحتها، من التعرف بسهولة على البيانات غير الصحيحة، بما في ذلك تلك التي نستخدم ما تلقاه النتائج من قبول، لاتخاذ قرار بشأن الصلاحية. وكما قال "إينيس (1998) Ennis"، فإن التفكير النقدي، لا يقي من الانحياز ضد الثقافات الخاصة إن

ثقافة "التفكير الجماعي"، إن وجدت، يمكن أن تكتسب التفكير بشكل بصري، من خلال البحث عن الأسباب والبدائل. وفي مناقشه "ما إذا كان الأميون التقنيون من الناس يشتركون معاً في عمليات المصطنقة" (حادل البعض بأنهم لا يمتلكون قدرة طرح الفروض)، أشار "إيسيس" إلى أنه حتى لو لم يكن لدى الأشخاص الأميين هذه القدرة (التي لا يمتلكها البعض، حتى في الغرب)، فإنه ما يزال بإمكانهم تعلم استخدام هذه المهارة لتحقيق مصالحهم الدائنية (Ennis 1998, 21-23)

وخلص القول أن الجماعية التقليدية ليست هي سبب المشاكل في تنمية تعليم التفكير النقدي في الصين. إذ أنها لم تعد قوة مهيمنة في المجتمع أو في التعليم. كما أن الاختلافات في اللغة، أو أساطير الفكر، لا تشكل عقبات كأداء، يصعب التغلب عليها، بالنسبة لاكتساب التفكير النقدي لطلالاب الصينيين. لا مرأ في أنهم يستطيعون القصبة الحقيقية هي أنهم لا يندج لهم في الغالب فرصة للتعلم. إن العوائق التي يواجهها تعليم التفكير النقدي في الصين لا تكمن في الطالاب، ولكن في المدرسين، الذين يتفادسون عن تدريس مقرر التفكير النقدي (Chen | 2013) ولذا، بطرح السؤال مرة أخرى، لماذا نعتقد أن الثقافة الصينية تلعب دوراً هاماً في خلق هذا الوضع؟، وبعبارة أخرى من أين جاء هذا التصور الذي استقر لدى الكثيرين؟ من أجل ذلك فاسا سندهب في القسم التالي من هذه الدراسة، إلى تشخيص هذا الدور، ثم يلي ذلك مناقشة العقبات الاجتماعية في وضعها الحالي.

معوقات التفكير النقدي بين الموروث المغاير للنقد ومادية المجتمع الحديث

لا شك أن الكوموشوسوسية أثرت على الصين بطرق متعددة. الأول كان من خلال مذهبها- التعاليم الفلسفية والاجتماعية والأخلاقية - والتي تتمثل في الامتثال للتعاليم الخاصة بأدوارك الاجتماعية في التسلسل الهرمي إلخ وثانيها، في رأيها، صعبها بمنزلة العقيدة - هكذا كانت رؤيتها للحقيقة وبالتالي كانت غير قابلة للجدل، بصرف النظر عن توفر الأدلة أو آراء الآخرين. وإذا كما ذهبنا إلى أن العقائد ليست مهيمنة في الصين المعاصرة وهذه حقيقة واقعة إلا أن "فكر الدهماء" حول الحقيقة والمعرفة لا تزال

كذلك وبشكل هذا التراث المعرفي، بدرجة كبيرة، أساساً لأفكار المنقصب حول المعرفة والتعليم وحول ممارساتهم المهنية وعلاوة على ذلك، يمكن القول إن هذه الأفكار بالضبط هي التي تشكل المقاومة الداخلية، والمستمرة، لتعليم التفكير النقدي في الصين. وبالتالي فإن الدور المقاوم الذي يلعبه التراث الثقافي هو دور في الإدراك المعرفي، أكثر منه دوراً اجتماعياً

فكما نعلم، كان المفهوم الصيني للحقيقة -والذي يختلف جوهرياً عن المفهوم الغربي - أنها، أي العقيدة هي، الطريقة الصحيحة للإدراك الأشياء (Facione et al. 2009) وكما ذكرنا أعلاه، كانت الكونفوشيوسية بعد ذاتها نظرية معيارية لمجتمع مثالي، وتحتوي على مدونة سلوك داخلها لمدافع ميسوس (289-372 قبل الميلاد) "Mencius"، ثاني أكبر ممثل لروح الكونفوشيوسية، عن هذا النموذج الكونفوشيوسي، من خلال نظريته في الطبيعة البشرية ويرى أنه يجب أن يكون لدى الإنسان مثل هذه المشاعر الكونفوشيوسية، ولذا كان النموذج المذكور عالمياً وأزلياً كطبيعة بشرية (Dong 1992, 40-42)

وكنموذج معياري، لم يكن خاصاً للتربية بحكم الحقيقة التي يراها المجتمع: إن "المعرفة" ليست بيان حقيقة، يشهد عليها الواقع ومن ثم حث "ميمسيوس" الصينيين على تعلم ومتابعة هذا النموذج الكونفوشيوسي لبناء هذا المجتمع المثالي. وإذا كان هناك أي مكمات، لابد أن تكون خطأ الواقع، وليس من النظرية المعيارية وإذا كان أي اتهام بعدم الاتساق مع الحقائق، يعد جريمة كبيرة في الأوساط الأكاديمية العربية، فإنه لا يمثل عند اتباع الكونفوشيوسية مشكلة على الإطلاق.

وبالتالي، فإن هذا النوع من المعرفة يحدد الطريقة الرشيدة لتعلمه، ألا وهي قراءة الكتب الكلاسيكية دون النظر إلى ما دونها من روافد الفكر واعتبر أن أي دليل مبني على الأسئلة ذات الطبيعة النقدية، أو استفسار للحصول على دليل آخر أكثر، فإنه وفقاً لميسوس "Mencius" ليس فقط غير ضروري، بل حتى غير أخلاقي أو غير إنساني وسوف يعتبر ذلك إهانة للمعلمين أيضاً، نظراً لأن المعرفة كانت تعتبر معصومة، وكذلك كان

المعلمون. إن أي سؤال صعب، لا يستطيع المعلمون الإجابة عليه، سيكون دليلاً على عدم كفاءتهم - "أي إراقة لماء الوجه" - وهو عذر لا يمكن للصينيين نسيانه. وقد يبرر أحد التناقضات بين الأسئلة الكوموشويسية وبين أسئلة سقراط إذ يجب أن يكون الجواب الذي سيقدمه المعلم الصيني، هو الجواب النهائي للأسئلة المحيرة لطلاب، وليس إرشاداً لطلاب لأعداد إجاباتهم الخاصة. وتم تكرس هذا الجمود من خلال نظام امتحانات عما عليها الرمز فالحجج في امتحانات الخدمة المدنية يعتمد على حفظ الكلاسيكيات، التي بقيت هي نفسها على مدار أكثر من ألفي عام من تدريسها "حتى أن أدنى خروج على الفكر الأرثوذكسي الراسخ، كان من المرجح أن يؤدي إلى العُشَل" (Upton 1989, 21)

وبعد هذا التوجه المعرفي، في حد ذاته، تقليداً للانصمام بين النظرية والتطبيق وقد ناقش بيجين لي "Peigen Li"، وهو مهندس بارز ثم رئيس لجامعة لـ "HUST"، الصعوبات التي تواجه تعليم الهندسة في الصين، وأشار إلى أن السبب الرئيس هو الافتقار إلى الجانب العملي في التدريس (Li, Xu, and Chen 2012, 7) وتعود جذور هذا النقص إلى الموقف اللامبالي أو المتعالي تجاه التطبيق العملي في الثقافة التقليدية، والذي يؤثر على محتوى وأساليب التدريس وغير ذلك بالقول "إن العيب الرئيس لثقافتنا التقليدية هو الميل إلى فصل النظرية عن التطبيق، والتركيز على معرفة الكتاب بدلاً من التركيز على التجربة العملية، ومحصل لتفكير عن فعله وكأن طلاب الهندسة عندما لهم رغبة ملحة أكثر في "تفسير العالم" (Li, Xu, and Chen 2012, 10)

إن تفصيل "تفسير العالم" هي عادة تأصبت منذ قرون من الزمان عند المفكرين الصينيين، والتي تعكس نظرتهم لدورهم في المجتمع وهذا يعني حقاً اللغو (الكلام المنسق) وهو في حقيقته كلام أجوف. كلام لا نهاية له عن نظريات غامضة وفارغة، دون النظر إلى الحقائق، أو السياق، أو الدقة، أو المنطق، أو التطبيق العملي. ومن السهل علينا أن نرى أن المصل المفكري بين النظرية والتطبيق يسهم في الافتقار إلى الابتكار، حيث أن "التعلم" لا يصل إلى مستوى كاف من المهم، إلا من خلال التطبيق العملي لما يتعلمه المفهوم النظري

ومن الواضح أن هذا التراث المعرفي الذي يعود تاريخه إلى ألفي عام يصطدم، بشكل مباشر مع استبعادات التفكير النقدي مثل "البحث عن الأسباب أو العلل" و "البحث الممنهج عن البدائل المتاحة" (Ennis 1998) وأدى الصراع إلى آثار عميقة، وعلى نطاق واسع وشامل، للناس العاديين إضافة إلى شخصيات الوسط الأكاديمي وغالبًا ما تكون المقالات في مجلات العلوم الاجتماعية الصينية، ممتلئة بالتصريحات أو المبادئ العامة أو القصص العاطفية أو المهارات الخطابية، ولكنها تصغر إلى ممرات محددة وموثوق بها. كما يمتنع إلى حجج ذات مصداقية ولا يرى هؤلاء الكتاب حاجة لسوق المبررات والحجج، ولا يعرفون كيفية مواجهه ما يناقضها ويمكن أن يرى أن هذا التقليد المعرفي، يشكل جانباً آخر من التسيب التعليمي الذي يحياه الطلاب ويقع اختلاف اليوم عن الأمس. نتيجة أناسا ناتي بكتب درسيه - في مجال مثل العلوم - من العرب ومع ذلك، هل الصرق المصنونه للتعليم يبقى هي نفسها بشكل اساسي. المعني إلى قراءة وتذكر الحقيقة النهائية في الكتب (Upton 1989,21). وبدلاً من المسؤولية الاجتماعية للمدرس، يأتي التسلط الذي يمارسه هذا المدرس، في نقل المحتوى المعرفي للطلاب، فيجعلهم قطبا سلبيا في المعادلة التعليمية

وهكذا يتبين لنا أن السبب في أن تعليم التفكير النقدي، في ثقافته طارئة للنقد كهدء، تجعله يواجه تياراً معاكساً يأتي في المقام الأول من داخل عقول المثقفين وعاداتهم ومن الواضح أن الناس يحبون التحدث عن تعليم التفكير النقدي، وقد تم كتابه مئات المصالحات لكن البدء بالتعليم في التفكير النقدي وممارسته، بمعاليه، سيشكل شيئاً مختلفاً تماماً. فذلك يتطلب من المحاضرين بدايةً أن يكونوا مفادح للتفتح والانفتاح على الذات وفقداء من خلال التعليم التفاعلي - حتى يتجنبوا براقه ماء الوجه - وهذا يعني تعبيراً فكرياً وحقيقياً وروحياً لما ورثه المحاضرون، دون عناء، من تراث معرفي. كما ينبغي أن يشمل التعبير مفهوم المعرفة والمثل الأعلى للتعليم، ومبادئ التعليم والتعلم، والمعايير المهنية، وما إلى ذلك أن الأمر يقتضي بكل بساطة الإقدام على تحول نقاي

وعني عن القول، إن هذا التحول الثقافي مهمة صعبة والأمور من ذلك هو أن المجتمع

الصيني الحالي أصبح أكثر تصلباً وكما أشرنا أعلاه، فإن الصين هي مجتمع مادي و أناني، حيث من المحتمل ألا يحدث التعبير، إلا عندما يرى الناس فوائده المادية المباشرة إن السعي وراء السلطة والثروة من خلال الدراسة الأكاديمية ليس بالأمر الجديد في هذا العالم، ولكن ما يختلف عليه الحال في الصين، بكل بساطة، هو أن "البحث عن الذهب والجمال في الكتب" كان المعنى الصالح والأساس للعالية العقلية من الطلاب أما ما يشهد به التاريخ، فهو أن العرص الحقيقي بالنسبة لمعظم المفكرين الصينيين من دراسة النظرية الكومونوسياسية، كان هو الحصول على مقعد في الطليقة البيروقراطية المتميزة بالقوة والثروة. ومن هنا جاء المارق، بشكل جذري، بين هموم العلماء الصينيين عن كثيرين من أقرانهم العلماء الغربيين، الذين كان اهتمامهم أساساً منصبا على اكتشاف الحقيقة

ففيما كانت الصين تسعى إلى تحقيق التنمية الاقتصادية بكامل قوتها خلال السنوات الثلاثين الأخيرة من الإصلاح، أصبحت الأهداف والقيم المادية وحدها أكثر هيمنة، وأحدث ذلك مشاكل خطيرة وقد عبرت إحدى مقالات السيويورك تايمز عن هذه الأوضاع بدقة حيث افادت بأن "المصاد منتشر في كل جزء من المجتمع الصيني، والتعليم ليس استثناء" الجامعات مشبعة "بثقافة المال هو الملك"، و"ثقافته" ثقافة الرشوة"، وهلم جرا (Levin 2012) بالإضافة إلى ذلك وهو ما أفرزته التغييرات السابقة- فإنه يمكن أن ينتج عن الإصلاح الموجه نحو السوق في مجال التعليم مشاكل جديدة وأكثر تعقيدا وكما أشار بهجين لي "Pergen Li"، فإن التعليم التطبيقي أصبح أقل حجما في أيامنا هذه، حيث إن الجامعات ومجتمعات الأعمال التجارية لديها اهتمام أقل بالارتقاء بمستوى التعاون دون عائد مالي مباشر وتدهورت الأوضاع التعليمية والتدريبية في السنوات العشر الماضية، إلى جانب الإصلاحات الترامية إلى التوسع في حجم التعليم العالي بسرعة دون توفير الموارد الضرورية (Li, Xu, and Chen 2012). كما أن جودة التعليم تدهورت، بسبب تجاهلها لنظام الأبحاث القائم على الحوار. ويشعر المدرسون أنه لا جدوى من استنفاد الوقت في تحسين التعليم (Chen 2013, Zhang and Jin 2010)

كل هذه العوامل لا تصيف فقط حواجر جديدة أمام تعليم التفكير النقدي فحسب، بل تملل أيضا من عزم القوم على التعب عليه وتصبح أوجه القصور والقيود القائمة في النظام التعليمي - مثل عدم وجود نظام من مساعدي التدريس - أكثر صعوبة في التغيير ولم يعد إطاق المال على حوده التعليم فكرة جذابة لديهم اليوم وبالتالي، فإنه في هذا المجتمع المادي والأثافي، يُنظر إلى تعليم التفكير النقدي على أنه عمل صعب ومعقد لا طائل من ورائه، أو ماهو أسوأ أنه مضطرة بخسارة جانب من العوائد[المادية] وهما يحتج المعلم الجاد للتفكير، النقدي إلى أن يتصرف كقدوة مثالية رغب في محاربة القيم الشائعة، ويسهم بالمزيد من التعديرات الإصلاحية للنظام، وقابل لاكتساب الخبرة، وتقديم نموذج للروح النقدية، وساع لجعل المنهج عمليا وفعالا، ويتحمل الشكاوى المحتملة ومن الواضح أن نوعية من هؤلاء المعلمين يعدون ندرة في هذا المجتمع حيث "كل شيء تقريبا له ثمن" (Levin 2012) وباختصار، فإن التقاليد الثقافية شكلت - وبصورة رئيسة من خلال توجيهها المعرفي - عوائق أمام تعليم التفكير النقدي في عقول المعلمين الصبيين، كما أنه يدعى أنهم أمام تحول ثقافي غير مهيئين له. إن القيم المادية للمجتمع الحالي، تجعل هذا التحول عملاً غير ذي جدوى. ومع الوقوف على تركيبة هذه العوامل الثقافية والاجتماعية، يمكننا أن نهم سرعة وطريقة تطور تعليم التفكير النقدي، في النصبي: إن مقرر التفكير النقدي إما أنه لم يبدأ بعد، أو سيتحول إلى مقرر يركز فيه الامتحان على استظهار مقرر المنطق، أو قواعد التفكير، وبدرج بطريقة، يشعر المعلمون بأنها مألوفة ومريحة وبالتالي يتم تقبل الصعوبات والمجاهدات، ولا يتحقق تحويل المعلمين إلى نموذج يحتذى به في التفكير النقدي. وفي المقابل، يتم تحويل المقرر إلى منتج ذي حصائص صعبة، لا يمكن له أن يحدم هدف تشجيع المفكرين النقديين.

استراتيجية لتعزيز التنمية المستقبلية لتعليم التفكير النقدي

من الواضح أن تطوير تعليم التفكير النقدي في بيئة تهيم عليها قيود اجتماعية وثقافية، هو مسعى طويل ومستمر ومع ذلك، فإن ما عرصاه من الأسباب وراء ماهو

قائم من صعوبات كاملة، يقابلها وجود نماذج ناجحة لكل من جامعتي HUST و Shantou University في مقرر التفكير النقدي. ولذا فإساً متماثلون ويجب أن يكون قاندرس تدريجياً على توجيه تعليم التفكير النقدي إلى مسار أفصل وأمرع، من خلال بدل جهود مسقة، مع عيادين مهمة أخرى، لتحقيق تقدم محتمل وملموس وهذا بدوره يمكن أن يساعد في تحسين البيئة التعليمية من أجل ذلك، إلك بعض المهام التي ينبغي لها التركيز عليها في السنوات القادمة

1 الاستمرار في مساعدة المرید من الدس على ادراك المفهوم الأوسع افقا للتفكير النقدي وأنه ليس من التفكير العلبي، وليس مجرد تطبيق للمنطق، ولا هو تدريب تقني، أو دراسة نظرية، أو استعداداً للامتحانات ان المفهوم الصحيح شرط مسبق لاكتساب التفكير لنقدي، كي يكون شاملاً وعملياً ومحققاً للمرید من القبول والدعم.

2 الاستمرار في الدعوة إلى نعاذ جامعة HUST و Shantou في تدريسها لمقرر التفكير النقدي لأحجام مختلفة من المصول، وهي تعرض ما ينبغي أن يكون عليه المحتوى الأكثر إفادة، وملاءمة، واعتماداً على اسس العملية التربوية، والاحتبارات المثالية وهذا من شأنه أن يساعد بشكل كبير على وضع تعليم التفكير النقدي على المسار الصحيح، وصمان أنه لن يحرف إلى مسار مقرر آخر، في المنطق أو في دراسة نظرية لقواعد التفكير - كما حدث في الأوبة الأخيرة - وقد اكتسبت نعاذ الجامعتين اعترافاً واسعاً على الصعيد الوطني. وهذا ما يعبر ثقتنا في المستقبل.

3 إعداد دورات تدريبية للقائمين على تعليم التفكير النقدي، وكذلك لدرسي المواد الدراسية على الأداء الأمثل في تدريس كليهما وهذا أمر جدير أن يكون له الأولوية وينبغي في هذا التدريب، أن يتم التأكيد على تحرير روح النقد بالإضافة إلى تنمية مهاراته كما يجب حت المعلمين على أن يتعلموا أن يكونوا نموذجاً لإعمال العقل، والانفتاح، والانصباط الداتي، وما إلى ذلك، وأن يتخلوا عن الأفكار والعادات التقليدية، مثل قمصه دور النواعط الذي ينقل المعرفة المعصومة عن الخطأ ومن

الممكن لمثل هذا التغيير المردي، أن يؤدي إلى إحداث تغييرات في البيئة الثقافية والاجتماعية، لتعليم التفكير الناقد. ومن المهم أيضاً ترويض المعلمين بالوعي والقدرة على استخدام طرق التدريس المعالة. كجزء لا يتجزأ من المنهج الدراسي ولقد بدأ البرنامج التدريبي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات "علم التربية النقدية القائمة على طرح الأسئلة"، وسيسعى لتعميمه على المستوى الوطني.

4 الاستفادة من مقررات اللغة الإنجليزية بالجامعة لتعليم التفكير النقدي هذا إذا كان مدرسو اللغة الإنجليزية مدربين تدريباً جيداً على مواقف ومهارات، هذا النوع من التفكير، ذلك أن جهودهم التدريبية يمكن أن تكون فائدة فعالة جداً لتدريس التفكير النقدي لعدد كبير جداً من الطلاب، وبخاصة أن اللغة الإنجليزية مقرر دراسي إلزامي مدته سنتان في جميع الجامعات الصينية، إن الجمع بين تعلم التفكير النقدي ومهارات تعلم اللغة يمثل حلاً مهيئاً للعبء

5 حيث إدارت الجامعات على تطوير تعليم التفكير النقدي، مع توفير مزيد من الموارد لتدريسه، إذا أردت إصلاح نظام التعليم الجامعي، فلا بد من تعيين مساعدي مدرّسين، ومكافأة المعلمين بطرق مختلفة لاختبارهم العمل التدريسي، ونهضة حو للعبء، في إجراء تجارب من أجل إصلاح العملية التعليمية

6 إنشاء مركز وطني للبحوث والتقييم لمعلومات التفكير النقدي، مع صرب أمثلة وأجراء اختبارات صينية واقعية، والدعوة إلى إضافة أسئلة التفكير النقدي ضمن الامتحانات الأكاديمية والمهنية المهمة، مثل امتحان القبول بالجامعات الوطنية، واختبار القبول بالدراسات العليا، واختبار تأهيل المعلم. ويمكن استخدام التعاليم الصينية الموجهة للامتحانات. بشأن تقييم اختبارات التدريس والتعلم، وفي تطوير وتحديث المحتوى، الذي سيتم تدريسه في دورات التفكير النقدي، فالاختبارات المصممة بشكل أفضل يمكن أن تثير التعليم.

7 تعزيز التفكير النقدي من خلال المنظمات والشبكات غير الحكومية من أجل التواصل والتعاون فيها لقد كانت جمعية تعليم التفكير النقدي والإبداعي (ACCTE)

Association for Critical and Creative Thinking Education التي مضى على إنشائها عامين، والرسالة الإخبارية الخاصة بها، ذات أهمية كبيرة في هذا الصدد علاوة على ذلك، فإنه ينبغي التوسع في تعميم التفكير النقدي ليشمل المدارس الثانوية وقطاعات الأعمال، وبناء شراكات معهم لتعزير هذه الجهود

8. أخيراً وليس آخراً، لا تنوقفوا عن مواصلة ما وسعكم الجهد لإقناع الحكومات بوضع السياسات وتوفير الموارد لإدماج التفكير النقدي في نظام التعليم على جميع المستويات، وبالتالي ضمان أسرع وسيلة لنشر مثل هذا التعليم عبر الصين كلها

اعتراف بالفضل

بالنسبة إلى العديد من المساهمات والتصويبات المفيدة، أشكر ديميد هيتشكوك، وجي غو، وهشيارونغ، وفيليب بوروفسكي، وأنتون أوفتروفسكي، David Hitchcock، ZhenyiGu, HaixiaZhong, Filip Borovsky, and Anton Ovrutsky كما أنني مدين بالشكر للمراجعين المجهولين والمحررين الذين قرأوا مسودة هذا الفصل

المصادر

- Bell, D. 2008. "Chinese Students' Constructive Nationalism." *Chronicle of Higher Education*. October 21, 2013.
- Browne, M. N. and Keeley, S. M. 1994. *Asking the Right Questions: A Guide to Critical Thinking*. Translated by Xiaohu Zhang and Jinjie Wang. (third edition). Beijing: Central Compilation & Translation Press. Original edition, 1990.
- Chen, B. 2002. *What Is Logic?* Beijing: Peking University Press.
- Chen, J. 2013. "On the Characteristics of a Critical Thinking Teacher." *Newsletter for Critical and Creative Thinking Education* 2013 (14): 28-30.
- Chen, M. 2013. "Critical Thinking: From a Logician's Point of View." *Newsletter for Critical and Creative Thinking Education* 2013 (14): 28-30.
- Chen, S. B. 2013. "Reflections on Critical Pedagogy Workshops." *Newsletter for Critical and Creative Thinking Education* 2013 (12): 10-22.
- Chen, M., and Yu, J. 2011. *Logic and Critical Thinking*. Beijing: China Renmin University Press.

- Chuah, S. 2013. "Teaching East-Asian Students Some Observations." The Economics Network 2010 July 30
- Davies, M. 2007. "Cognitive Contours: Recent Work on Cross-Cultural Psychology and Its Relevance for Education." *Studies in Philosophy and Education* 26 (1): 13–42
- Dong, Y. 1992. "Russell and Chinese Civilization." *Russell* 12 (1): 22–49
- Dong, Y. 2010. *Principles and Methods of Critical Thinking: Toward the New Knowledge and Action*. Beijing: China Higher Education Press.
- Dong, Y., and Liu, Y. 2013. "Critical Thinking: Foster New Type of Creative Engineers." *Higher Engineering Education* 2013 (1): 176–180
- Ennis, R. H. 1991. "Critical Thinking: A Streamlined Conception." *Teaching Philosophy* 14 (1): 5–25.
- Ennis, R. H. 1996. *Critical Thinking*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall
- Ennis, R. H. 1998. "Is Critical Thinking Culturally Biased?" *Teaching Philosophy* 21 (1): 15–33.
- Ennis, R. H. 2011. "Critical Thinking: Reflection and Perspective. Part 1." *Enquiry: Critical Thinking across the Disciplines* 26 (1): 4–18
- Facione, P. 1990. "The Delphi Report: Critical Thinking." A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Millbrae: California Academic Press.
- Facione, P., Facione, N., Tiwan, A., and Yuen, F. 2009. "Chinese and American Perspectives on the Pervasive Human Phenomenon of Critical Thinking." *Journal of Peking University (Philosophy & Social Sciences)* 46 (1): 55–62
- Fisher, A. and Scriven, D. 1997. *Critical Thinking: Its Definition and Assessment*. Point Reyes, CA: Edgepress
- Gan, Y. 2010. "Shaping Critical Thinking Courses with Critical Thinking." *Journal of Southwest University (Social Sciences Edition)* 36 (6): 51–55
- Gu, Z. 2000. *Argumentation and Analysis. Application of Logic*. Beijing: People's Publishing House
- Gu, Z. 2011. "Basic Thinking Skills and Critical Thinking." *Guangming Daily*, May 16
- Gu, Z., and Liu, Z. 2006. *Critical Thinking Text*. Beijing: Peking University Press.
- Hitchcock, D. 1983. *Critical Thinking. A Guide to Evaluating Information*. Toronto: Methuen.
- Hitchcock, D. 2012. "Critical Thinking as an Education Ideal." *Journal of Higher Education* 2012 (11): 54–63.
- Kember, D. 2000. "Misconceptions about the Learning Approaches, Motivation and Study Practices of Asian Students." *Higher Education* 40 (1): 99–121

- Kirby, G. and Goodpaster J. 2010 *Thinking: An Interdisciplinary Approach to Critical and Creative Thought* Translated by Guangzhong Han (fourth edition). Beijing. China Renmin University Press. Original edition, 2007
- Levin, D. 2012 "A Chinese Education, for a Price" *The New York Times*, November 22. A6
- Levin, R. 2010 "Role of General Education in China's Education Development." May 5. Accessed November 8, 2012 Available from <http://edu.people.com.cn/GB/8216/188867/189175/11524636.html>.
- Li, M. 2012 "History and Reflection of Researches on Thinking Skills of English Major Students in China" *Newsletter for Critical and Creative Thinking Education* 2012 (9): 6-17
- Li, P., Xu, X., and Chen, G. 2012 "The Causes of the Practical Education Problems in Engineering Education." *Higher Engineering Education* 2012 (3): 7-12
- Littlewood, W. 2000 "Asian Students Really Want to Listen and Obey?" *ELT Journal* 54 (1), 32-35.
- Moore, B., and Parker, R. 2012 *Critical Thinking*. Translated by S. Zhu. (ninth edition). Beijing: China Machine Press. Original edition, 2009.
- Ng, A. K. 2001 *Why Asians Are Less Creative Than Westerners*. Singapore: Prentice-Hall.
- Nisbett, R. E. 2004 *The Geography of Thought: How Asians and Westerners Think Differently, and Why*. New York: The Free Press.
- O'Sullivan, M., and Guo, L. 2010 "Critical Thinking and Chinese International Students: An East-West Dialogue" *Journal of Contemporary Issues in Education* 5 (2): 53-73.
- Paul, R. and Elder, L. 2010. *Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*. Translated by Wei Ding. Shanghai: Genzhi Publishing House. Original edition, 2002.
- Peng, K. 1997 *Naive Dialecticism and Its Effects on Reasoning and Judgment about Contradiction*. Michigan: University of Michigan Press.
- Peng, K., and Nisbett, R. 1999. "Culture, Dialectics, and Reasoning about Contradiction" *American Psychologist* 54 (9): 741-754
- Richmond, J. 2007 "Bring Critical Thinking to the Education of Developing Country Professionals." *International Education Journal* 8 (1): 1-29
- Ruggiero, V. 2010 *Beyond Feelings. A Guide to Critical Thinking*. Translated by Shu Gu and Yurong Dong. (eighth edition). Shanghai: Fudan University Press. Original edition, 2007
- Steele, L., and Lynch, S. 2012 "The Pursuit of Happiness in China: individualism,

- Collectivism, and Subjective Well-Being during China's Economic and Social Transformation." *Social Indicators Research* 2012 (September): 1-11
- Upton, T. 1989. "Chinese Students, American Universities and Cultural Confrontation." *MinneTESOL Journal* 7: 9-28.
- Vandermensbrugghe, J. 2004. "The Unbearable Vagueness of Critical Thinking in the Context of the Anglo-Saxonisation of Education," *International Education Journal* 5 (3): 417-422.
- Wang, L. 2003. "Why Students Do Not Respect Teachers." *Composition King* 2003 (5): 22-23.
- Watkins, D., and Biggs, J. 1996. *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Watkins, D., and Biggs, J. 2001. *Teaching the Chinese Learner: Psychological and Pedagogical Perspectives*. Hong Kong: University of Hong Kong, ACER Press.
- Wen, J. 2012. "Actively Meet Challenges of New Revolutions of Science and Technology." June 11 - November 8, 2012. Available from http://www.gov.cn/jdhd/2012-07/02/content_2175033.htm.
- Weston, A. 2011. *A Rulebook for Arguments*. Translated by S. Qin. (fourth edition). Beijing: Xinhua Publishing House. Original edition, 2009.
- Wu, H., and Liu, C. 2005. *Critical Thinking: Based on the Tools of the Logic of Arguments*. Taryuan: Shanxi People's Publishing House.
- Wu, H., and Zhou, J. 2010. *Critical Thinking: From Perspective of Logic of Arguments*. (revised edition). Beijing: China Renmin University Press.
- Xiong, M. 2006. "On the Relationship between Critical Thinking and Logic." *Modern Philosophy* 2006 (2): 114-119.
- Xu, J. C. 2007. "Individualistic Teaching and Its Critique." *Curriculum, Teaching Material and Method* 2007 (8): 20-25.
- Xu, J. L. 2009. "The Dissolution of the Big Self: The Transformation of Individualism in Modern China." *Chinese Social Science Quarterly* Spring.
- Yang, W. 2007. *Logic and Critical Thinking*. Beijing: Peking University Press.
- Yu, H. 2013. "Report on Critical Pedagogy Workshops." *Newsletter for Critical and Creative Thinking Education* 2013 (12): 22-26.
- Zhang, A., and Jin, M. 2010. "Respect Scholarship of Teaching, Practical Solution to Improve Quality of Teaching in Higher Education." *China University Teaching* 2010 (11): 20-23.

الباب الخامس

التفكير النقدي وعلاقته بعلوم الإدراك المعرفي

تعد الجهود التي قامت بها علوم الإدراك المعرفي ذات أهمية، بالنسبة لوضع التفكير النقدي في التعليم العالي. ويرجع ذلك إلى أن التفكير النقدي يمثل، في جانب منه -على الأقل- مهارة إدراكية وتتضمن المهارات الإدراكية، وفقا لتعريفها، ما يدور حول المخ وسلوكياته، ومن ثم فإن البحوث التي تتم في نطاق علوم الإدراك المعرفي، ذات علاقة بالتفكير النقدي ظاهرة للعيان. إساء السؤال الذي يطرح هنا كيف يجري تطبيق هذه البحوث على جهود القائمين على التربية أو التعليم؟

إن التفكير النقدي يُرى من منظور علم الإدراك -على أنه مهارة تفكير عليا، مثله في ذلك، مثل تعلم اللغة أو التعرف على اليبادو ويتطلب توفير الخبرة في هذين المجالين الآخرين، كما يستلزم به المكر المنثور -وفقا لبعض التفسيرات- عشر سنين من الممارسة لمدة أربع ساعات يوميا وبالمطر إلى ذلك، فإن علماء الإدراك المعرفي يكرسون جهودهم على ما يعرف "بفرصية الممارسة أو السلوك العمدي *deliberative practice* hypothesis" وتشير الشواهد التي توصلت إليها هذه الدراسات إلى أن الممارسة المركزة والمتصاعدة المبنية على المراس، والمستعبدة بانتظام من التلقين المائد (الذي يعكسه استطاع المستقبلين) تحقق أعظم المكاسب لمهارات التفكير العليا ويبدو أن مهارات الانتقادية في حاجة إلى أن يطلع الناس -وبخاصة ذوي الاهتمام- عليها بأسلوب لا لنس فيه كما أن هناك حاجة إلى اتخاذ حطى مقصودة وهادفة لتحقيق مستويات عالية من الإنجاز التربوي. ويسعى أن تسهم هذه الشواهد -على الصعيد التلقائي البحث- في

تشكيل المهارات التربوية التعليمية وهو الذي لم نره حتى الآن في واقع التطبيق ولا عجب إذن أن تكون هناك حاجة ماسة للتفكير النقدي إلا أنه - حتى الآن - يظل تحقيقها هدفاً تربوياً قلما يتحقق.

وهناك أيضاً قدر ملحوظ من الجهود البحثية في علوم الإدراك المعرفي، حول مهارة نقل المعرفة (عدوى المعرفة) وهو ما ينطبق بدوره على التفكير النقدي، وبخاصة إذا اعتبرناه - جريئاً على الأقل - مهارة عامة فما هو حجم التلاقح بين عناصر المعرفة التي تستحق عبر التفكير النقدي؟ وبعد هذا السؤال، في جانب منه، سؤالاً تطبيقياً (إمبيريقياً) له أيضاً تطبيقاته بوصفها في التعليم العالي. ووفقاً لهالبرن (Halpern 1998) فإن عديد "أن نتعلم كيف نتعلم" إنه من غير المعقول، أن نكتفي ببساطة بالاعتماد على الأمل، منوقعين أنه حال تم تبني التفكير النقدي في مجال معرفي معين، فإن "عدواه" ستنقل تلقائياً في الوقت ذاته إلى مجال آخر ولا حرج أن يكرر أن هذا النوع من التصورات، قلما يصل إلى مستوى التطبيق في المجال التربوي أو التعليمي.

والحقيقة أن لعلاقة بين التفكير النقدي وعلوم الإدراك تحتاج إلى معالجة في كتاب مستقل. وبالنظر إلى ذلك فإننا نختصر على التنبؤ إلى أهميته في كتابنا هذا

ويُحدّد "لاو Lau" على عاتقه افتتاح الموضوع بمعالجة وصمية لأهمية ما وراء الإدراك metacognition أو "التفكير حول التفكير" إن التفكير النقدي وفقاً لـ "لاو" يقتضي نوعاً القدرة على التوقف المتأمل حول ما لدى المرء من معتقدات، من خلال ما يطلق عليه "الانضباط الذاتي المنهجي Disciplined self regulation" وهو يرى أن تحقيق المستوى الأفضل من التفكير النقدي للمرء، يتطلب منه، بطبيعة الحال، أن يكون الأفضل أيضاً في ممارسة ما وراء الإدراك المعرفي وهذا بطوي في شأناه على توجيه الانتباه لعلم نفس التعلم، والاستدلال المنطقي، والحل الإبداعي للمشكلات (خارج الصندوق) وهذا عدنا إلى الوراء إلى رؤية "باربيت" حول التعلم من أجل عالم من "التعقيد complexity" يسوده التقلب أو عدم اليقين (كما جاء في الباب الأول) ومضطرب "جرين Green" إلى التفكير النقدي على أنه "التعلم مدى الحياة" (كما جاء في الباب

الثاني) فإن "لاو" فيما يمكن اعتباره تعليقاً على ذلك، يرى أن الطلاب لن يستطيعوا مواجهة تحديات العالم المعاصر، المتسم بالاضطراب والتقلب المستمر إلا من خلال ما وراء الإدراك المعرفي وحده

ويحدد الرجل عدداً من أوجه ما وراء التفكير، التي يمكن استخدامها كأساس للتعليم الماورائندراكي وتتضمن هذه الأوجه "ما وراء المفاهيم *metaconceptions* أو "لبسة الفكرية *mind sets*" أي المفاهيم الجوهرية التي تنبئ عليها معرفتنا بالتفكير ويصرب مثالا على ذلك بالمولد إلى "القلق" يحس نتائج الأداء في اختبار الرياضيات بالمقارنة بمجموعات ضابطة أما الوجه الآخر لما وراء الإدراك فهو المعرفة الشائعة عن الإدراك المعرفي، وعن الكيفية التي يتأثر بها نتيجة التحيزات الإدراكية، وفي المقابل هناك ما وراء المعرفة الذاتية (أي وعي المرء بمهاراته واستعداداته) والانصباط الذاتي الذي يمثل في القدرة على مراقبة عمليات الإدراك المعرفية، ومصادره، بشكل فعال. ولعل إحدى النقاط الشيقية التي يثيرها "لاو" هي حاجة الجامعات إلى إعادة بناء ثقافة تعلم، ترفع من شأن تسمية التفكير النقدي وما يرجحه الرجل بأن ذلك يمكن فقط تحقيقه بزيادة أهمية ما وراء الإدراك بجلاء ولا يتوقف تحقيق ذلك عند المحاولة الحثيثة على المشاركة في التروء بالمهارات الساعمة *soft skills* فحسب، وإنما ان يتم -فصلاً عن ذلك، عن طريق تصميم الإبداع، وحل المشكلات، ضمن المقررات المتخصصة في منهج الدراسة

وتوسع كل من "لودج، وأوكسور، وشو، وبورتون Lodge, O'Connor, Shaw, and Borton في نقاش "لاو" حول أهمية ما وراء الإدراك، بتسليط الضوء على قضايا التدريب، والتخبر، والإبداع، المسؤولة عن حدوث الأخطاء في نظرنا إلى أنفسنا وإلى العالم من حولنا وقد قدموا لنا الخطوط العريضة لبعض من سبل تلاقي بعض هذه الأخطاء ومن الملاحظ من وجهة نظرهم، أن لب القضية يكمن في أن "التفكير النقدي يتصدى لطروحاتنا حول كيف تمضي حركة عالمنا" ومع ذلك فإن بوارع التحيزات تتركها بعرق في هذه النظرة ومن الملاحظ أن الأدبيات (الإنتاج الفكري) في علم الإدراك تقبص بأمثلة من مثل هذه الممارسات الغاطئة، إلا أن هذه الكتابات أخفقت في تشريب

"أدويتها" للممارسات التعليمية، والتربوية، وكذلك الحال، بالنسبة لنظم التقييم والإنجاز وقد افترض المؤلفون المذكورون - إصلاحا لهذا الوضع - أن تحقيق فهم أفضل لأدبيات علم الإدراك المعرفي، سبيل لنا السبيل، لمحاورة دعوينا نحو التمكين الأدبي رشدًا وهم يرجحون أن ذلك يمكن أن يوفر نظرة أدق على الكيفية التي توفق بها المختزلات العقلية mental shortcut للتمكين في المجالات المتنوعة، ومن ثم تهيء طريقًا للجدل حول التعميم والتحصيل

وبأخذنا "إليينغتون Ellington" في المناقشة إلى خطوة أبعد، حيث يحط لنا بمودجا لما وراء الإدراك، يندمج فيه التفكير النقدي فبناء على تعريفه لما وراء الإدراك على أنه القدرة على التوصل إلى تمثيلات representations للعالم، ومن ثم تصبح هذه التمثيلات ذاتها أو التفاعلات داخلها موضوعات الدراسة. وتوازيا مع ذلك يعزى التمكين النقدي على أنه "القسرة على التقييم الماوراندراكي" ومن ثم يقدم بمودجا يصمم المعتقدات، والأهداف، والرغبات كجزء من توصيف متكامل لعمليات التفكير الإنساني العليا. ويورد في هذا الصدد عدداً من الأمثلة على أن التقييم الماوراني metacognitive evaluative يمكن أن يلقي الضوء على طرق أفضل لتعميم التفكير النقدي ولعلنا نلاحظ أن أنها من الظروف السابقة لم يلمس كيف نعلم طلاب التفكير النقدي، ولا التحيزات المعرفية، ولا على الرؤية - دعك جانباً عن كيفية التعرف عليها أو تصحيحها ووفقاً لما يقرره "فان جلدر (2005) van Gelder" "فإننا نتصرف، بصمة عامة، إزاء غرس التفكير النقدي، بناء على الظن بأن الطلاب سيلتقطونه أو يكتسبونه، بطريقة ما، من خلال نوع من العمليات العاصمة للتناضح (الانتشار العشوائي) intellectual osmosis". ولما كان من المسلم به ما للتمكين النقدي من أهمية في التعليم العالي المهيئ للطلاب للتكيف مع مستقبل لا يعرفون عنه شيئاً، فإن الواقع المشاهد لا يعكس ذلك بشكل ملائم.

ولعل الوقت قد حان، لتعلم ظاهر للعيان، لمادج الإدراك المعرفي وخطواتها الإجرائية، وإدماج ذلك في النظم التعليمية للممارسة التكوينية أو الأساسية في المجالات المتخصصة

إن لنا في علوم الإدراك المعرفي دروساً ذات قيمة، لتعليم التفكير النقدي. وهناك حاجة لمصباح هذه البروس أو التبصرات للقائمين على التربية والتعليم. إن البحث في العلاقة بين التربية أو التعليم المصممين وعلوم الإدراك المعرفي على أبواب أعق شيق للجديد من البحوث

المصادر

- Halpern, D. 1998. "Teaching Critical Thinking for Transfer across Domains. Dispositions, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring." *American Psychologist*, 53 (4), 449-455.
- van Gelder, T. (2005). "Teaching Critical Thinking: Some Lessons from Cognitive Science." *College Teaching*, 53 (1), 41-48.

الفصل الثاني والعشرون

تربية المدركات العليا:

ما بعد التفكير النقدي

جو واي ف لو
Joe Y F Luu

لا خلاف على أن ترويد الطلاب بالتفكير النقدي، بعد واحد من الأهداف الرئيسة للجمعية التعليمية ككل، وعليه فإن كثيرا من الكليات والجامعات اعتمدت مقررات حصص للتفكير النقدي تحديداً لقد عرّف إنيس (Ennis 1989) التفكير النقدي بأنه ذلك التفكير الاستدلالي "التأملي" الذي يركز على قرار المرء، بالنسبة لما يعتقد أو يفعل" وهناك بالطبع تعريفات أخرى كثر لهذا النوع من التفكير، إلا أن معظمها يؤكد على أهمية العقلانية، والوصوح، والاستقلال الفكري. ويمكن للطلاب الجامعيين أن يدرسوا في المقرر التقليدي للتفكير النقدي كلا من المطلق، وتمحيص الحجج وأساسيات مباحث البحث العلمي، والقنطرة على كشف التزييف والموصوعات الأخرى ذات الصلة، إهم يتعلمون كيف يميروا بين الاستدلال الجيد والاستدلال الماسد، ويتعلمون كذلك، كيف يستخدمون هذه المعرفة لتنمية فكرهم الذاتي.

ويشتمل التفكير النقدي في حد ذاته - كعنصر أساس- على قدر معين من ما بعد التفكير أو "التفكير حول التفكير" وقد بدأ مفهوم "ما بعد التفكير" في الظهور في علم نفس النمو بحلول السبعينيات (Flavell 1979) وعادة ما يعنى هذا المفهوم عنصربين أولهما هو معرفة التفكير، وثانيهما هو استخدام هذه المعرفة في الانصياف الذاتي، الذي يراقب ويحكم التفكير وهنا فإن على التفكير النقدي، أن يتخصص قنرا من ما بعد

التفكير، ما دامت الشخصية الممكدة بقديا ينبغي أن تتوفر لها القدرة على أن تتأمل دلائل ما تعتقده وتتعد خطوات واعية للتأكد من أن استدلالها لازمه الصواب والمرص الرئيس الذي طرحه في ورقتنا هذه، هو أنه ينبغي لتعليم التفكير النقدي أن يتسع وتعاد صياغة مفهومه على أنه جزء من برنامج تربوي أوسع لتنمية " ما وراء التفكير" ولعلنا نذكر أنه من أكبر الدواعي الأساسية لتعليم التفكير النقدي، هو مساعدة الطلاب على تحسين قدراتهم بشأن ما يعتقدون أو يفعلون وتتطلع ورقتنا هذه - من خلال مناقشة ذلك- إلى التحقيق الأفضل لهذا الهدف، إما برب أن نذهب لما هو أبعد من التفكير النقدي وهذا يتطلب دراسة أكثر لجوانب التفكير الأخرى مثل علم نفس التعلم، والاستدلال المنطقي، والإبداع في حل المشكلات إيا أيضا، في حاجة إلى مساعدة الطلاب على أن يتحلوا بدرجة أفضل من النظرة الثاقبة، ومن الانصباط حيال عاداتهم في العمل، وحيال شخصياتهم ذاتها إن التدريب على ما وراء التفكير يمكن أن يؤدي إلى تحسين نوعية وفعالية التفكير، مما يؤدي بدوره إلى دعم التفكير النقدي وتحقيق مكاسب فكرية أكثر رسوحا

وصفية ما وراء التفكير

عندما ناقش توسيع منهج التفكير النقدي فإن إحدى الحجج الرئيسة في هذا الصدد، تتمثل في المهارات الفكرية الضرورية للحاج في المجتمع الحديث فهي المقام الأول جاءت العولمة والتقنية ليؤدبا إلى زلزال اجتماعي، وهشاشة اقتصادية، ومناقشة كويبة و أصبح تقادم التقنية يسير بمعدل سريع وأصبحت الوظائف الخطية linear والمستقرة، استثناء للقاعدة وأصبح توسع المواطن الأمريكي المولود في سنوات الازدهار الأخيرة (1957-1964) التنقل بين عشر وظائف عند بلوغه الأربعين (مكتب العمل الأمريكي 2012). وهكذا يصبح التفكير النقدي، أكثر أهمية عنه في أي وقت مضى، في ظل بيئة لاهثة التغير ويشترط للاستجابة للتواءم مع هذا الوضع أن يكون المرء مدعوما بالجاهز والعزم، على أن يعيش في حالة تعلم، طوال حياته، وهنا يمكن لتعلم ما وراء التفكير أن يساعد الطلاب، على تعلم الكيفية التي يتزودون بواسطتها بالمهارات والخبرات الجديدة بسرعة وبفعالية

وهناك ملمح آخر يتميز به الاقتصاد الحديث ألا وهو احتلال الإبداع مكانة عالية في سلم الأولويات وهي أهمها هذه يمكن لمكرة سباق أن ترفع رأس المال الكوني، وكذلك التثقي، ونحدث أثرا على نطاق البسيط (الكرة الأرضية) كان من قبل مستحبالا، وليسطر معا القارئ إلى "الميس بوك" موقع التواصل على الشبكة العنكبوتية لقد بدأ بمكرة راودت طالب خلال المرحلة الجامعية الأولى، وهذا بها سجل بيبون مستخدم حتى كل شهر خلال قرابة الـ 10 سنوات ولو تصورنا أن الميس بوك واحد من بلدان العالم، فإنه سيكون ثالث أكبر دول العالم بعد الصين والهند إنها ظاهرة نجاح مدوية نذكرها، بالعاج، ألا نقول من قيمه المكرة البزعة إنها أيضا توصل رساله إلى كل من الشركات والأفراد بأن عليهم أن يتكيفون ويتجددوا عكرا، للتعامل إيجابيا مع ما يستجد من تحديات، وما يستجد أيضا من فرص وعمما تأتي على التجديد فإنه من غير الطبيعي أن يفصل بين التفكير النقدي والإبداع إيماء يعملان معا عن قرب في حل المشكلات المعقدة في حياتنا الشخصية وحياتنا المهنية، على حد سواء. إذ بدون الإبداع يقف التفكير النقدي عاجزا، إزاء تعبير العالم وعلى الجانب الآخر فإن الإبداع يتطلب بدوره التفكير العمدي من أجل احتبار (محبص) الأفكار، وأيضا احتبار تطبيقها وبالرغم من ذلك يبدو أن تعليم التفكير العمدي بالطريقة التقليدية في الجامعات، منفصل تماما، عن قصبة الإبداع هذه ولو كب جادين في مساعدة الطلاب على أن يصبحوا مفكرين أكثر فعالية، لحدث دمج و تمارج بين المهارتين (البعد والإبداع). إن تعليم ما وراء التفكير يمكن أن يساعد الطلاب على أن يصبحوا ناجحين أكثر، فب مراقبة مفكرهم واستدلالاتهم وهناك شواهد على أن هذا يدعم الحل الإبداعي للمشكلات (هارجروف 2012 Hargroove) إنه يمكن للطلاب أن يكونوا على دراية بإيعازات حل المشكلات ويحاولوا استيعابها، كما يمكن لهم أيضا أن يجدوا إلهاما في عمليات التفكير العليا، وخصال المبدعين من الناس، ويضعوا أيديهم على المفاهيم التي تحقق العملية الإبداعية وبالرغم مما سبق الإشارة إليه فإن عيبا أن يؤكد أن الحاجة إلى ما وراء التفكير ليست مجرد انعكاس لواقع الاقتصاديات الحديثة ولا ينبغي كذلك أن ننظر إليها على أنها محاولة لتحويل الجامعات إلى معسكرات تدريب على التوظائف مهما كان

من أمر المشروعات التي سخرط فيها، فإن نعمل وضع العالم الحديث. قد أوجد فرصاً وتحديات هائلة إنا نعيش عليها ملينا بالمشاكل التي لا حل لها، في المجال السياسي، ومثل ذلك تواجهه العدالة الاجتماعية، وهذا هو تدمير البيئة يهدد بقاءنا فالقسم الاجتماعي يعتمد، في جانب منه، على المواطنة المعممة بالمعلومات، والقادرة على التفكير في المصايب، المعقدة بطريقة نقدية وحيال واسع، ويمكنها عبور، بن تجنب الانحياز الأعلى والأحكام المسبقة وإذا أردنا أن يساعد طلابنا على صياغة أفضل للقرآن، وأن نحسن من عقلانيتهم، فإن علينا أن نرودهم بتوليفة من أدوات التفكير، التطبيق وهذا يقتضي أن نأخذ في الاعتبار الأبحاث الحديثة في التربية، وعلم الإدراك، وعلم النفس الاجتماعي واقتصاديات السلوك، والمجالات ذات العلاقة وترى ورقنا هذه أن هناك قاسماً مشتركاً من التوافق بين هذه المجالات المتنوعة، على أن ما وراء لتفكير يقوم بدور محوري في تنمية مهارات التفكير على المدى البعيد.

وبعد الاعتراف بأن مجرد معرفه مبدئي التفكير بعقلانية، لا يصعب مفكراً راشداً هو مطلق البطرة الناقية لسهج ما وراء التفكير دلالة من مساندة ذلك بتوليفه من المعرفة والمهارات والمذنب الاخلاقية وقد مضى ما يقرب من قرن على دعوة "جون ديوي" إلى الاهتمام بتعليم " التفكير التأملي " *"reflective thinking"* والذي يعنى به منحى من الفكر " في ضوء الارضية التي تستند اليها، والنتائج التي ستمضي اليها، فيما بعد (ديوي 1973،7) وبعد التفكير التأملي هو الإصرار لما نسميه نحن الآن التفكير النقدي والذي يطلو على قدر لا بأس به من المطلق ومما يستدعي الاهتمام، تأكيد ديوي أن المعرفة، بطريقة لا تكفي لتحقيق الفكر التأملي، وأن سمات شخصية أخرى مثل حب الاستطلاع والانتعج الذهني أمور ذات أهمية، إن لم تكن، أكثر أهمية ويعبر عن ذلك قوله

وإذا كان علينا أن نختار بين ثلث السمات الشخصية، وبين المعرفة أو الدراية بمبادئ الاستدلال المنطقي، مضافاً إليها درجة من المهارة لصية في إجراء عمليات أو خطوات منطقية ذات طبيعة خاصة، فإن اختيار أولاهما هو الأولى بنا ولحسن الحظ فإن مثل هذه الاختيار لا حاجة لنا به، حيث أنه لا يوجد تعارض بين الاتجاهات الشخصية وبين الخطوات المنطقية ما يحتاجه تحديد. هو أن نصح في أذهاننا أنه بوضع أهداف التربية

نصيب أعيننا، فإنه لا يمكن الفصل بين المبادئ المجردة عن الشخصية ومبادئ المنطق وبين المعايير الأخلاقية التي تنسم بالموضوعية إذن فالمطلوب هو أن يجعل من ذلك كله نسيجاً تربوياً واحداً (ديوي 1933، 34)

وهناك مؤلمون من المحدثين، يوافقون ديوي فيما ذهب إليه من أن التفكير النقدي، يتطلب أكثر من المعرفة وحدها، فيضيفون إليها الحاجة إلى طيف من الاستعدادات الفكرية والحواسر والانجاهات المردية ويرجع لينجر 1989 أهمية " التفوق الذهني" أما الفيسوف ريتشارد بول Richard Paul فيرى أنه ينبغي على ذوي التفكير النقدي أن يصلوا إلى انعكالية المساورة (Paul, Willson, and Binker 1993) وقدم لنا كوستا 1991 قائمة بخمسة عشرة حصلة عقلية، في حين جاء بركير وجاي وتيشمان 1993 Perkins, Jay, and Tishman بسبعة استعدادات رئيسة على النحو التالي

- 1- واسع الأفق جسوراً
 - 2- دو توجه نحو مواصلة الحيوية الفكرية
 - 3- واضح الذهن يسعى إلى النهم، (وأن يكون مهبوما)
 - 4- يحرص على التخطيط والتفكير الاستراتيجي
 - 5- يقظ فكرياً
 - 6- باحث عن الأدلة ومقيم لها
 - 7 من الذين ارتقوا إلى ما وراء التفكير
- ونلاحظ هنا أن " ما وراء التفكير" ذكر صراحة ضمن القائمة على أنه استعداد فكري يمسر بأنه

"النزوع إلى إدراك المرء ومراقبته لتدفق أفكاره، والانتباه للمواقف الفكرية الصعبة أو المعقدة، والقدرة على ممارسة التحكم في العمليات العقلية وأن يكون مستقبلاً متفاعلاً (Perkins, Jay, and Tishman 148, 1993)

وقد أدخلت هالبرن (1998) Halpern أيضاً ما وراء التفكير، في نموذجها للأصبع

الأربعة الخاصة بتعليم التفكير النقدي، حيث حصص واحد منها لتعليم " مراقبة ما وراء التفكير" وهو يتضمن على سبيل المثال، مراجعة مدى الدقة، ودرجة التمهيد، واتخاذ القرارات الملائمة، في ضوء تقدير اللازم من الوقت، وكذلك الجهد الذهني المستثمرين في حل المشكلات

ونحن نتفق مع وجهة النظر الخاصة بوجود طيف شامل من الاتجاهات والاستعدادات الصابغة للتفكير النقدي، ومع ذلك فإننا نعتقد أيضا جازمين بأن ما وراء التفكير يدعم التفكير النقدي. راجع مانجو (2010) Mango للاطلاع على الرهبة على ذلك خبرونا (أو إمبريقيا). ورؤيتنا هذه تنبئ على مامسقي، لكنها تختلف على الأقل في ثلاثة اتجاهات أولها: أنا يرى أنه لا ينبغي أن يصهم ما وراء التفكير على أنه مجرد واحد، فقط، من الاستعدادات الكثيرة للتفكير إن ما وراء التفكير، على العكس من ذلك، عبارة عن مجموعة من مهارات الإدراك المعرفي العليا والاستعدادات التي تعيب في اكتساب وتنظيم الاستعدادات المكربة المعرفية الأخرى وعادة ما توصف الاستعدادات المكربة بأنها ميراث فكرية - مثلها، مثل مقاييسها في السمات الأخلاقية - يمكن أن يؤدي تركيز الجهد في إحداها إلى الإحلال بصيب الأخرى من مصادر المعرفة وهما يساعدنا ما وراء التفكير المنظّم للذات، في تحقيق التوازن بين هذه الاستعدادات وقد ذهب أرسطو إلى أبعد من ذلك حيث قال: إن العصبلة وسط بين الإفراط والتمريط وكون الإنسان حريصا، فذلك يعد من الاستعدادات الطيبة، لكن الحرص الرائد يمكن أن يكون صارا صبر اللامبالاة أو الإهمال. حسا أن يكون لديك خطة عمل وأن تكون إيجابيا في رد فعلك، لكن يمكن أن تصبح أيضا مبالغا في التمهيد وبسبب على الفروق المردية فإن كل واحد منا له طابعه الخاص من الإفراط والتمريط وهنا تأتي الحاجة إلى المراقبة عالية المستوى لتصبح وتنقية وتناعم استعداداتنا الإدراكية وهذا الأمر يمثل بدقة دور إحدى الوظائف المحورية للموراء التفكير

الأمر الثاني الذي تحتص به رؤيتنا، هو دور المعرفة في "ما وراء التفكير" إن يركز وجاي وتيشمان (1993) وهالبرن (1998) يركزون على الجانب الخاص بالمراقبة والانصباط الدائمين لما وراء المعرفة، ويتمثل ذلك في توجيههم لنا، بالتعامل مع النم

بعقلانية ومتابعة تقدمها معرفيا ولا شك أن ذلك له أهميته الكبيرة في كل من التفكير النقدي والتفكير الإبداعي، إلا أننا نؤكد على أن هذه الاستعدادات، لا بد أن يساندها مستوى ملائم من المعرفة العلمية حول العملية الإدراكية، إذ العقلانية أو الاستدلال السليم هما في ذاتهما من العمليات الإدراكية المعرفية

إن لدينا مخروبا كبيرا من المعلومات التي وفرها علم النفس والإدراك عن الكيفية التي تشمل فيها العقلانية أو المنطق، وأيضاً عن الكيفية التي تحقق لها السلامة والدقة والكفاءة لقد كشفت الأبحاث الحديثة عن أن عملياتنا واستعداداتنا الفكرية، تتأثران إلى حد كبير بليتنا للحقائق وانحيازنا اللذين يتخللان بدياسا الإدراكي، وغالبا ما يحدث ذلك بشكل مستعرب وغير متوقع (Kahneman 2011) وعلى سبيل المثال فإن من المفترض فينا، أن يكون كل منا على معرفة بمستوى تمكينه، لكن غالبا ما يبالغ في تقدير قدراتنا، ونقبل في النظر إلى قابيلتنا للتحير خد أيضا مثالا آخر إن البحث عن عدد أكبر من البدائل أمر محمود كسمة فكرية، لكن الإكثار الزائد عن الحد من البدائل، يمكن أن يكون له أثر عكسي ويؤدي إلى إرهاق أو إرهاق صاحب القرار (Lyenger 2000 and Lepper) أما المثال الثالث فعلى الرغم من أن الموضوعية والفكر المنصف أو المتوازن مناصب تثير الإعجاب، فإنه يمكن في بعض المواقف بالفعل، أن تحدث ظلالا من التمييز العنصري (Uhlmann and Cohen 2007) ماذا يعني هذا؟ يعني أن الاتجاه الحريص والنقدي والمتفاعل له حدوده ومن هنا فإنه يمكننا الكثير عندما يُصحب هذا التوجه بقدر مناسب من الثقافة النفسية (الميكولوجية) التي تساعدنا، على مواجهة الانحيازات التي يتم اكتشافها وشرع مستوى دقة وفعالية تمكينها.

والملمح الثالث المميز لوجهة نظرك، أن تعليم التمكين النفسي، ينبغي أن يتم عبر مفهوم أنه أحد مكونات ما وراء التفكير، وهو ما لا تعالجه المقاربات الأخرى في الموضوع وعلى الجانب الآخر، فإن هناك اتفاقا على نطاق واسع، على أن تعليم التفكير النقدي ينبغي أن يكون أحد الأهداف الرئيسية للتربية (العملية التعليمية) ومع ذلك فإنه لا يمكن إكثار أن هناك عمليات إدراكية أو فكرية أخرى، من المرغوب أن يتروك بها طلابنا وهنا نحن قد أكدنا بالفعل أهمية الإبداع والتعلم المستمر مدى الحياة، وهناك آخرون أصابوا إلى

ذلك أن طلابها، في حاجة أيضاً، إلى أن نعدي أحاسيسهم ووعيهم الاجتماعي والثقافي ودكاهم الاجتماعي، ومهارات قيادة الذات وإدراكها وعليه أن يؤكد مره أخرى أن المعادلة ليست مجرد إعداد طلاب لمجالات العمل (أو لكرسي الوظيفة) إذ يتمثل الأمر في عجالة، في الإقرار بأن هناك مهارات أكثر، تساعدنا على النجاح فيما نتصدى له من مشاريع أيا كانت هذه المشاريع ولا يخفى أن غرس هذه المهارات كعملية مصاحبة للفرد طوال عمره تعتمد على مجموعة من العوامل مثل لدكاء والسبئية الاجتماعية، والصهد الذي يبذله الفرد، إنه من غير الواقعي أن نضل أن الطلاب يمكن أن يوظفوا كامل قدراتهم الفكرية خلال بضع سنوات يفصونها في التعليم الجامعي إلسا سبق تماماً على أن على طلابها، أن يتحملوا مسؤولية تعلمهم الذاتي وبموهم المعرفي، أخدين في الاعتبار ظروفهم ذات الخصوصيه او الفرسة وهذا يعنى أن يأخذ التفكير النقدي مكانه في الخريطة الأوسع لمهارات التفكير العليا تلك المهارات التي تساعد الطلاب الذين يواصلون رحلتهم في تنمية الذات، تلك التي تمتد ما امتدت الحياة، إن مثل هذه الخريطة تنفع لتشمل المهارة الأساس للتفكير النقدي، وحل المشكلات، ووعيا مرتصعا بأهميه المعرفة بالنفس وما تتعلل به من عادات إيجابية، واستخدام لطرق التجربة (الإمريقية)، التي تثبت صلاحيته للثروة بالحجرة المتجددة وتحسين الأداء وهذا كله يدخل ضمن دائرة تعليم ما وراء لتفكير إن كفايه مهارات ما وراء التفكير - كما نعرضه لما هذه الورقة في صمحاتها التالية - لا يقتصر دورها على ترقية التفكير النقدي إن أثرها يمتد لدائرة أكثر اتساعا حيث العلاقة بكثير من الإنجازات الإيجابية في حياتنا وهكذا فإن "ما وراء التفكير" يساعدنا في تحقيق إنجازات تتجاوز ال IQ [أي حظنا] الخاص من الدكاء أو موهبتنا المظفرة. والآن إلى ماقضة طبيعة تربية (تعليم) ما وراء التفكير بشيء من التفصيل.

ساية إلسا يقترح أن يشمل مقرر تعليم هذا النوع من التفكير على وجه التحديد أربعة مكونات رئيسة.

- 1- مفاهيم/الموازية- ووعى بها مفاهيمها البؤرية حول طبيعة وأنماط المستوى الإدراكي الأعلى. وهذه المفاهيم تنطوي على أهمية خاصة؛ لأن إساءة فهمها قد يمنعنا من تبني المبادئ التأسيسية للتفكير والتعلم.

2- **معرفة او إحاطة عامة بالإدراك** وهذه تشير إلى مبادئ أكثر تحديدا للإدراك الذي يمكن من تحسين تفكيرنا، وتنقسم هذه المبادئ (أ) معرفة بمهارات التفكير السليم، مثل: مبادئ التفكير النقدي ومحرمات التفكير الإبداعي، وطرق حل المشكلات وبطرية صياغة القرار، (ب) إحاطة علمية بالعمليات الفلسفية (السيكولوجية) مثل التذكر والاستدلال، وكيف يمكن أن يقع أداؤهما تحت تأثير الانحيازات وغيرها من العوامل السلبية

3- **المعرفة الماورائية بالنفس** ومعناها المهم الدقيق، من جانب المرء، للمهارات أو الاستعدادات الفكرية، التي يتحلل بها، مقارنة بالإحاطة العامة بالإدراك المعرفي التي يشترك فيه معظم الناس وتأتي أهمية المهم الدقيق من جانب المرء لداته، من أنها تؤدي إلى معرفة مواطن القوة والضعف، وإلى تحديد مواطن التحسن.

4- **صبط الذات** أي كيف ننسى لما أن نراقب ونحكم حركتنا الإدراكية ومصادرنا المعرفية بمعالبة. وأن نسي استعداداتنا الإدراكية، ومافينا الشخصية الممضية إلى تفكير أفضل، وتعلم أفضل أيضا والأمر نفسه ينطبق على المخرجات أو المنحرجات الحياتية الإيجابية الأخرى.

والآن نعود إلى مناقشة البود الأربعة تفصيلا

مفاهيم الماورائية Meta-conceptions

إن إساءة فهم الطابع الأساسي لكل من التفكير والتعلم، يمكن أن يؤدي إلى آثار معوقة، وغير ظاهرة، للإدراك المعرفي في الحياة اليومية فهناك بعض المفاهيم المغلوطة حول التفكير النقدي ذاته فبعض الناس يكرهون التفكير النقدي، لأنهم يعتقدون، مخطئين، أنه مجرد الانتقاد للآخرين على طول الخط، أمر مدمر وصدامي، أو يطلبون أن الإبداع لا يتوافق مع التفكير النقدي، لأنهم يتصورون أن التمحيص النقدي سيحطم الأفكار، قبل أن تستوى بضجا، ولا ينتظر لشخص يتبنى هذه الآراء أن يتوفر لديه قدر معقول من الحافزة في تحسين أو تنمية تفكيره النقدي وبالمثل فإن المفاهيم المغلوطة حول الصدق، وحول القيم، يمكن لها أيضا أن تعوق الفكر الرشيد. إن من

يقبل من الناس - دون حرج - بسببية الصدق قد لا يهتمون باستخدام الحجج والبراهين. وفي أحوال أخرى يتماهى بعض الناس مع الأحكام التي لا تتماشى مع القيم الأخلاقية، لأنهم يخلطون النسبة الأخلاقية بالرؤية التي نعتبر أن الحق والباطل يتقلبان تبعاً للمواقف ومن الأمور الشائعة في صناعة القرار لدى دينا الناس أن القرار الصائب هو ذلك الذي يحقق دخلاً أفضل. وإذا فشلوا في التركيز على الجودة في عملية صنع القرار فإن الاحتمال الأرجح أن يتمادوا في صناعة قرارات رديئة أو إعادة الأخطاء التي ارتكبت فيما مضى (Rossu and Shoemaker 1990)

ومن المهم أيضاً أن يتوفر لنا مفهوم "ما ورائي" عن الإبداع. إذ الإبداع غالباً ما ينظر إليه على أنه ضرب من الموهبة الفطرية، أو فيص من الإلهام العامص وهذا قد لا يستطيع أناس أن يدركوا، أن الإبداع في مجال معين، ينبى على كم من المعرفة الواسعة، وتراكم الخبرات عبر فترة طويلة من الزمن وهناك دراسات حالة وبحوث في علم النفس، قامت بتوثيق أهمية الجاهز الداخلي، والانصباط الذاتي ومواقب شخصيه أخرى (Erickson and Lehnmann 1996) (Torrance 2002) إن الصمم الصحيح للإبداع يكمن في إمكانية تحوله إلى نقطة فاصلة ليصبح المرء أكثر إبداعاً

أما عن مفاهيم الماورائية للتعلم، فإنها يمكن أن تكون ذات أثر مباشر على مهارات تعلمنا الفعلي، ومهارات حلولنا للمشكلات. فمعظم معلميما اعتادوا على العمل مع الطلاب، الذين ينصب جل اهتمامهم على معرفة الإجابات الصحيحة أكثر من اهتمامهم بالطرق المستخدمة للوصول إلى تلك الإجابات. وغالباً ما لا يولى الطلاب الأقل استعداداً، - بوجه خاص - إلا قليلاً من التقدير للاستدلال الواعي في حل المشكلات، كما أنهم لا ينشغلون على الأرجح بالتحليل المعني بالتفاصيل (Lockhead and Whimbey 1980) ويؤكد البحث الذي أجرته كارول دويك على البنى الذهنية، على أهمية مفهوم الماورائية في التعلم (Dweck and Elliott 1983) فوفقاً "لدويك" فإن الأشخاص أصحاب العزم هم الذين ينظرون إلى الذكاء على أنه سمة مرنة [حية] يمكن تنميتها بالمجاهدة. ومثل هؤلاء الأشخاص أكثر مثابرة، من خلال مواجهة التحديات، ويحققون قدراً أكبر من النجاح مقارنة بالذين ينسبون الثبات وربما التجمد ويرون الذكاء حاصبة (سمة) وراثية

ثابتة على حالها وهذه المنة الأخيرة أقرب لجوء إلى التسليم، حين يواجهون شيئا من العقبات. في حل المشكلات. وهذا يأتي إلى الحقيقة التي تنبها المصور السابقة، وفحواها أن الطلاب، يمكنهم أن يحسنوا أداءهم الأكاديمي، إن هم تلقوا تعليمًا يقسمهم بأن المهارات الفكرية يمكن اكتسابها، وتنميتها، من خلال بدل المجهود، وتجاوز التحديات. وبعد ممارسته الأبحاث متوافقا، أيضا، مع ما يتساء تعليم التفكير النقدي. إن من الأهمية بمكان أن يهتم الطلاب أن قدراتهم العقلية أو الفكرية يمكن الوصول بها إلى مستوى أفضل متخطين حدود معدل الذكاء IQ الخاص بهم، أو حدود ما ولدوا به

ويمكن لمعالجتنا للإرهاق والقلق (مثل الخوف أو الهيجان) أن تؤثر وفقا لعلماء النفس الاجتماعي على أدائنا في حل المشكلات. وهناك دراسة أظهرت أن الطلاب الذين قيل لهم إن القلق يمكن أن يحسن أداءكم، توافقوا مع الدرجات الأفضل لاختبار متاهة MOCK أي امتحان التخرج لسجاح في الرياضيات a mock Graduate Record Examination (GRE) mathematics test بل الأكثر من ذلك. فإن الأثر الذي بشي لدى هؤلاء الطلاب جعلهم يحققون في المتوسط زيادة قدرها 8% عن النتيجة التي حققوها في الامتحان الرسمي الذي تلا ذلك في الرياضيات، وأظهروا درجة أفضل من الثقة في إنجازاتهم وبدوا أقل اهتماما بما يعانونه من قلق. (Jamieson and Harkins 2010). وبعد هذا مثلا تصبحنا مدهشا على قوة مفهوم الماورائية. ومما يثير التأمل أن هذا التدخل (أي الإحاطة بإيجابية القلق) لم يكن له تأثير يذكر على درجات mock او امتحان GRE الرسمي على درجات التعبير وهناك فرضية مطروحة مفادها، أن توضيح الأثر الإيجابي للقلق، يؤدي إلى تحسين الوظائف التنفيذية أو التطبيقية التي تشتمل على التخطيط والحوسبة وهي الأمور ذات الأهمية للاستدلال الرياضي، وهي تريد على ما عليه الحال في الاسترجاع باللغة الطبيعية. وإذا صبح هذا الفرض، فإنه يبدو من المقبول، أن نتوقع أن التفكير النقدي -عند الحاجة- سيظهر استجابة مشابهة، نكس اعتماده الكبير على الوظائف التنفيذية (التخطيط ومهارة الحوسبة)

الإحاطة العامة بالإدراك المعرفي

إن تعليم ما وراء التفكير، يؤكد على أهمية التروء بمعرفة دور الإدراك في تحويل المرء إلى مفكر أفضل. وقد رأينا كيف لمفهوم الماوراني أن يؤثر في التفكير النقدي والإدراك المعرفي، وهناك عنصر معرفي رئيس آخر يخص المبادئ التي تحكم الاستدلال الرشيد وهو يشتمل على المقدمات «المعيارية لمخررات التفكير النقدي، مثل قواعد المنطق والاستدلال العلمي ولا بد هنا أن نأخذ في الاعتبار، ما أقرناه من قبل، وهو أن التفكير النقدي لا يعمل مسرداً إننا في حاجة إلى أن يأتيا الحيال المبدع بالحجج والتفسيرات المتعددة، وكذلك الأمثلة التي تخالفنا وعند محاولة حل المشكلات المعقدة، فإن التحليل النقدي والابداع، يكمل كل مهبة الآخر وإذا سلمنا بأن تعليم ما وراء الإدراك المعرفي يدور حول الإدراك لفعال والدفع، فإن على المنهج أن ينسج لمجالات أخرى فصلا عن التفكير النقدي مثل الإيعازات أو الضررة على الاكتشاف في التفكير الإبداعي وطرق حل المشكلات

إنه لا وجود للوغاريتمات في الإبداع. ومع ذلك فهناك كثير من المبدعين يستخدمون على ما يبدو إيعازات وسلوكيات منسابة ولذا فإن الطلاب يمكن أن يستفيدوا، عن قناعة، باستيعابها في مخروهم الفكري وأحد الأمثلة على ذلك أن استخدام الحل الإبداعي لمشكلة ما، يتيح مساراً دائرياً، يبدأ ببحث واسع وتجميع للبيانات يلي ذلك لقيام بتحليل مركز، ينصص إجراءات مثل إعادة صياغة المشكلة، وإيجاد الروابط والمماذج واستكشاف البدائل.

وأثناء هذه المرحلة توجد إيعازات (وإلهامات) لحل المشكلة يمكن توثيقها وأمثلة ذلك ناقشتها بوليا (1945) Polya ويعقب ذلك فترة كمون للراحة أو للسوم، قد تمهد لولادة أفكار جديدة وإذا سار الأمر على هذا النحو فإنه يمكن إحصاء الأفكار للاحتبار وتحسينها فيما بعد. وإن لم يحدث فيمكن إعادة الدورة حتى يتم حل المشكلة (Young 1975) ومن الطبيعي ألا يكون هذا النهج مفضيا على الدوام إلى نتائج، وأن البعض يمكن أن يحقق إنجازاً من خلال استخدام برنامج عمل مختلف للبحث، لكن المنهج الذي عرضناه ما زال صالحاً للتدريس لأنه يزيد الوعي بأن الإبداع عملية واسعة تشمل

الإعداد وبدل الجهد والمعرفة وللطلبة أن يقوموا باستخلاص المسار الذي يلائمهم، بدرجة أفضل. اعتماداً على الوسائل المتوفرة

وهناك جانب آخر من الإبداع قد يكون جديراً بأن نتوقف عنده، وهو يحص الانجاء العالمي لدى المجتمع الحديث للجل الجمعي للمشكلات. وعلى سبيل المثال فإن البحث والتطوير في المجالات الأكاديمية والصناعي يعتمدان على عمل الفريق وبصفة عامة تحظى أوراق البحوث التي تعدها فرق بحثية باستشهادات (أي يشار إلى الاستفادة منها) أكثر مما يحدث للبحوث التي تتم بجهد فردي. كما أنها تقوم بدور مهم في الأبحاث عالية المصداقية، وكذلك في تسجيل براءات الاختراع. ولا يقتصر انتشار هذا الاتجاه على العلوم الطبيعية وإنما يمكن ملاحظته في العلوم الاجتماعية والإنسانية (Wuchty, 2007). Jones and Uzzi). وعلى الجانب الآخر فإن نهج مقررات معظم الجامعات في تدريس التفكير النقدي، يعتمد في الغالب على الفردية، حيث تركز على المعارف والمهارات التي ينبغي للمفكر المزد أن يتسلح بها إن تذكر طلابنا بالتوجه الاجتماعي المتنامي نحو الإنتاج الجمعي للمعرفة، أمر جدير بالاهتمام ومن الممكن أن يدعم استفادتنا من شبكات التواصل الاجتماعي، والتعلم من أفضل الناس من حولنا قدرة على حل المشكلات. ومع تقديرنا لذلك فإننا ينبغي أن يؤكد الحاجة إلى الحد من أخطار الإذعان للمفكر الجمعي وسيطرته.

إن الإذعان والمفكر الجمعي من أمثلة المخاخ المفكرية التي علينا أن نتحاشاها ويدخل في المخاخ المفكرية، التزييف والتعميم المبالغ فيه، والكلمات المصطنعة، وكثرة السؤال، أو البروع غير الصحي للسلطة، وغير ذلك كثير وقد حظيت قصبة التزييف بالمناقشة في كل مقررات التفكير النقدي، وغالباً ما يحصف (يقسم) الملائمة التزييف باستخدام فئات دلالية، لعوبا، أو منطقياً، مثل الفموص، وعدم الاتساق (التناقض) أو نقص المبررات والمشاهد أن فشل التفكير النقدي يأتي أيضاً من قابلية بفسية، لتأثير السياق الذي تعرض فيه قصبة ما، وعادة ما تكون هذه الانحيازات في المهم شائعة ومتواصلة، محدثة تأثيراً على عقولنا بشكل حمي، وحتى بغير وعي. والواقع أن تعليم التفكير النقدي يمكن إثراؤه وجعله أكثر ملاءمة في التطبيق، إذا وسعنا دائرة دراسة

التدريب لتستوعب الأبحاث ذات الصلة في علم النفس وعلم نفس التعلم - حد مثلا تحير الجرم بمكرة معينة، والبروع إلى انتقاء المعلومات وتناويل الأدلة لتؤكد رؤيتنا التي كوباها مسبقا، وهو ما يؤدي إلى المبالغة في الثقة بالنفس، وإلى التماهي في التحير إسا تنماهي مع التصور غير الدقيق لقدراتنا وتصبح آراؤنا، أقل موضوعية. لأننا لا نعطي اهتماما كافيا لورر البدائل والأدلة التي تختلف معنا إن تخصيص آثار هذه التحيزات يحتاج إلى جهد منظم، ودؤوب، وليس مجرد المعرفة بقواعد المنطق

ومن الملفت للنظر أن التحير المكري يمكن أن يطرأ بدون أن يقصد المرء ارتكاب إثم التزيف في إهاب منطقي. وعلى سبيل المثال فإن التحيزات العنصرية أو الجنسية تحدث أحيانا، بغير وعي، ويصعب اكتشافها حتى بين أولئك السمر من الناس الذين يؤكدون بإحلاص على قيم الحرية والمساواة ويصل الأمر إلى أن التاح المسجل فيه ثمن راحة الحمر يمكن أن يؤثر على متعاطفها لمدافها (Plassmann, O'Doherty, Shiv, and 2008 Rangel). وهناك أيضا تأثيرات شكلية حيث يكون احتياز الكلمات مشوها لداكريسا ومفسدا لصناعة قرارنا، ومثال ذلك، عندما يسأل عما إذا كانت أطول شجرة حمراء في العالم تتجاوز الألف قدم، يعرض إحداث تقديرات مبالغ فيها تدور حول الرقم الافتراضي المتضمن في السؤال (Kahneman 2011) وفي تجربة أخرى استهدفت أولئك الذين اشتهروا في لعبة لغز السجين المسماة لعبة "وول ستريت" فوجدتهم أكثر أنابية، من الذين شاركوا في لعبة جماعية Community game مع أن اللعبتين صورة طبق الأصل من كل سهما (Lieberman, Samuels, and Ross 2004) وهذه الأمثلة المثيرة توضح التأثير القوي، والحيث في نفس الوقت للعبة على عقولنا

وبالتطوع فإن من المستحيل على المرء، أن يكون محصيا تماما من تلك التأثيرات. كما أنما حين نتعرض لتلك التحيزات، لا مرجعها للقدرات الفكرية وفي بعض الحالات فإن معرفة الكثير عنها يمكن أن يساعدنا في رفع درجة المقاومة لتداعياتها (Stanovich and West 2008) ولهذا فإن توعية النامس بهذه التحيزات لها قيمتها التربوية ويمكن أن توفر حائط صيد ضد المحاولات المتكررة للتسويق وللأمور السياسية إنها أيضا نمي التفكير الاستراتيجي الذي نحتاجه كي نأخذ في الاعتبار قرارات الآخرين

التي نعتبرها دون المستوى وبصفة عامة فإنه يمكن من مثل هذه المعرفة رسم أفضل للمباعدة العامة الذي يأخذ بايدي الناس لاتحاد القرار الأفضل. (Thaler and Sunstein 2008)

من التحيزات المعكوبة يمثل مصدرا مهما للمعلومات حول تشكيلة العقل. وقد قدم مؤلفون كثر في علم الإدراك المعرفي، نموذجاً لعملية ثنائية للإدراك المعرفي الراقى (Evans 2003، Kahneman 2011) لقد ميزا بين العمليات البصرية (السيكولوجية) السريعة والآلية (التلقائية) واللاإدائية، وبين الأخرى البطيئة والمتأنية لكنها تتم عن وعي. وغالبا ما يطلق على مجموعتي لعمليتين هاتين، نظام 1 ونظام 2 على التوالي ويشتمل نظام 1 على المهارات الذاتية (المطربة) وردود الفعل الآلية (الأوتوماتيكية) التي يشترك فيها الإنسان مع الحيوان، والتي هي شرط لاستبقاء الحياة. إن هذه المهارات في خدمتنا معظم الوقت، لكنها أيضا تطوي على خطورة ما يمكن أن تؤدي إليه من قرارات خدسية بدفاعية (مبنية على الخدس والإلهام) والمشكلة أن ذلك يحدث في المواقف التي تتطلب تحليلاً يتم بعناية و من الراجح أن هذا يحدث بوجه خاص حينما لا يكون منسجمين بما فيه الكفاية، أو مرهقين، أو ناخذوا العاطفة، أو تحت ضغط أما انشغال بنظام 2 بمواجهة الاستجابات الخاطئة فيحتاج إلى جهد متأن، وتأن في روية، ولذا فإن له أهمية حاسمة بالنسبة للماورائية ومن المثير للاهتمام ما رجحته دراسة حديثة من أن الاستعداد للتأمل (كما يماس بما يعرف باختيار الانعكاس الإدراكي "The Cognition Reflection Test") يعد مؤشراً أفضل لبيان القدرة على مجاهدة التحيزات الإدراكية، البصيرية (الكلاسيكية) بالمقارنة بمقاييس الإدراك المعرفي، والاستعدادات المعكوبة، والتوظيف التعميدي Executive functioning (Toplak, West, and Stanovich 2011) ولا يمر الفصل بين نظام 1 ونظام 2 دون اختلاف فقد رجح بعض الباحثين أنه في بعض المواقف يكون الاعتماد على الخدس أو الإلهام، بدلاً من الاستدلال المتأن، موصلاً إلى قرارات مرضية عنها بنسبة أكبر وهذا لا بد أن يشير إلى حقيقة أن معرفة المصادر التي يبي عليها أحكامنا يمكن أن تساعد في إيجاد سبل تؤكد دقتها، وأن يكون أكثر حذراً من الرلات المحتملة أو المتوقعة. ومن أمثلة سبل توقي هذه الرلات أن يتبنى استراتيجية عدم

أيضا قرارات حاسمة، عندما تأخذنا المشاعر الساحقة، أو بقرار الالتزام بشعرة لا تنسج مع ما تمليه عليك أحاسيسك، متى كان لديك شعور بعدم اليقين أو القلقة ومن المفيد أيضا أن يحتفظ بسج ما أخذناه من قرارات، لتبين مدى فعالية الاستراتيجيات التي تنبئها وتوفر لنا دراسته علم نفس الاستدلال والتحيز بصورة أكثر شمولاً، لما يكون عليه الرشد وهو ما يساعد طلاب على تنمية وتصويب فكرهم الذاتي

ما وراءية المعرفة الذاتية

إن معرفة الذات، شرط لأن نحكم ونحسن تفكيرنا وبالرغم من ذلك فقد اكتشف علماء النفس أن الناس يرفعون، في مجالات كثيرة، إلى المبالغة في تقدير قدراتهم مثال ذلك، أنهم يطوبون أنهم أجدر من أقرانهم بتقاضي مرتب أعلى، أو بأنهم الأولي بأن يرفعوا طفلاً موهوباً، لكنهم أقل قبلياً لمفارقة الحضور أو الاعتراف بالمعاناة من تعاطفها (Weinstein 1980) ويشبه ذلك أن غالبية السائقين يقدرون أن فيادتهم أفضل من المتوسط (Svenson, 1981) و"انطباع الموق المتوسط هد" يطبق أيضا على مديري الأعمال (Larwood and Whittaker 1977) وعلى لاعبي كرة قدم (Felson 1981) إنه يتسع، أيضا، ليشمل طلاب للكلية عندما يطلب منهم، أن يقيموا مهارات تفكيرهم الرشيد، ومعرفتهم بقواعد النحو في اللغة الانجليزية، والقدرة على التفاضل المكاهة (Kruger and Dunning, 1999) والأكثر من ذلك ما رجحه الدراسات المصرية من أن المبالغة في الثقة بالذات (تصحيح الذات) شائع في ثقافات كثيرة (Chen, Kim, 1998) (Nofsinger and Rui 2007, Yates, Lee, Shinotsuka, Patalano, and Sieck 1998) إنه إلى الطبيعي للثقة بالنفس، أن تساعد على استيقاظ انطباع إيجابي عن الذات، وحفزا على تجاوز الصعاب إلا أنه على الجانب الآخر يمكن أن يحول بيننا وبين تنمية أو ترقية الذات، وذلك بالحيولة بيننا، وبين النظر الثاقب فيما يعتري أنفسنا من ضعف. ولحسن هذه المشكلة، فإن من الضروري، أن يرى الإنسان معامسه، باستخدام مقاييس موضوعية، وبمعلومات مقاربة ودقيقة، وبالصدى الواقعي لدى الغير وقد يفيدنا في ذلك، أيضا، أن نجعل لنا صحيفة بنجاحاتنا وإحباطاتنا، لراجعها دورياً ومن

الأهمية بمكان أن يؤكد أيضا على هذا الجانب من الرقابة الماورائية للمعرفة في تعليم التفكير النقدي.

إن المشكلة في المفهوم المتفائل للناس عن أنفسهم، أنه يمكن أن يجعلهم يصنعون تقييما أعلى لسلوكياتهم الذاتية، وهو ما يؤدي إلى الاخلاقات والصراع وبالمطر إلى أسا يكون في الغالب، غير واعين للاختبارات المتحركة داخل أحكامنا، قاسا برع إلى أن يرى أنفسنا على أسا موضوعيون ودوو عقل يفكر بإنصاف وفي المقابل إذا جاء من الآخرين من الناس الذين يختلفون معنا، حكمنا عليهم بأنهم يعتقدون الرشد، أو تحركهم مصالحهم الخاصة ويعرف إدراك التحيز عند الآخرين وعدم إدراك أنفسنا له "بقعة التحيز الأعلى" وإنه ليهنو تحيزا غير مسؤول، وبخاصة أن إحدى النتائج السيئة للنظر إلى المخالعين على أنه لا عقل لهم، هي أسا، على الأرجح سدهب إلى المواجهة معهم، أو تلجأ إلى وسائل أكثر عدوانية (انظر إلى مراجعة أو عرض دراسات الموضوع التي قام بإعدادها بروين (2008) Pronin، إن الوعي بالمشكلة، يمكن أن يساعدنا في أن يصبح أكثر حيوية، وأن نحسن أو نطهر فهمنا للقابع داخلنا

الانضباط الذاتي

يشير الانضباط الذاتي، في أدبيات ما وراء المعرفة، إلى القدرة على مراقبة عمليات الإدراك المعرفي الذاتية وهو يشمل عادة على تحديد الأهداف، وتطبيق استراتيجيات تحقيق تلك الأهداف، والسطر فيها لمراقبة ما يحدث من تقدم، ومن ثم القيام بالتعديلات الضرورية وبهم صاحب التفكير النقدي أهمية الوضوح والصدق، فيتخذ الخطوات الواعية لتحقيقها وهناك حاجة إلى جهد ذؤوب لتحليل الأفكار بانتظام وتناشي الأحكام المتسرعة ويمكن أن نتوقع أن المعكرين النقديين سيعاولون التحلي بالنظرة الناقبة في تمكيزهم الذاتي، ليتعدوا السبل لتنمية مهارات فكرهم بدرجة أكبر

إلى جانب التفكير النقدي فإن الانضباط الذاتي يوفر مجالا للترود بالخبرات في المجالات التي توجد فيها ضوابط تعلم، ويتطلب الأمر تدريبا مكثفا مع أحد التلقهم العائد (الصدى) الصادق في الحساب. وبعد وجود الحاضر والمقرر الدراسي أمرين ضروريين

لاستبقاء التمرينات المتكررة فترة طويلة من الزمن وفي كثير من الحالات يكون التدريب على التمرينات، لمدة عقد كامل من الزمن ضرورياً لتحقيق أداء على المستوى العالمي ويبدو أن هذا يصدق في مجالات متنوعة سواء أكانت شطرنج، أو رياضيات، أو رقصاً، أو رياضة بديية، أو عرفاً موسيقياً (Ericsson and Lehmann 1996) ومن الطبيعي أن يكون هناك فروق فردية في الانصباط الداتي، تبعاً لاختلاف الأفراد ويصف لنا بمودح الفروق الفردية الخمسة الذي يقدمه علم النفس بأنه التنوع في خمسة جوانب هي:

الحالة العصبية، والانفتاح على خارج الذات، والتمتع الذهني، والتوافق، والوعي الضميري (Costa and McCrae 1992) إن الوعي معناه أن يكون الإنسان متحملاً للمسؤولية بقطاً، نظامياً، يعمل بلا كلل. ولدينا كم هائل من البيانات، التي تشير إلى المكاسب المجتناة من الوعي وهو يعد أفضل المؤشرات إلى جانب القدرة الفكرية -بين الجوانب الخمسة في الدلالة على مستوى الأداء الأكاديمي، في المدارس الثانوية وفي الكليات وهو أيضاً أفضل مؤشر على الانصباط الذاتي لدى طلاب ما قبل التخرج من الجامعة (Fein and Klein 2011) وفي غير مجال الأداء الأكاديمي يمثل الوعي مؤشراً، على الصحة البدنية والعقلية، وطول العمر [إبد الله سبحانه] وبياض الصمعة الجبائية، والاستقرار الأسري وما يتمتع به من دخل، والقدرة على القيادة وأداء العمل، والمستوى الوظيفي. ويمكن عزل هذه المؤثرات عن المتغيرات الأخرى مثل: المستوى الاقتصادي وكذلك المستوى التعليمي (Moffitt, Arseneault, Belsky, Dickson, 2011) Hancox, Harrington, Houts, Poulton, Roberts, Ross, Sears, Thomson, and Caspi 2011, Roberts, Lejuez, Krueger, Richards, and Hill 2012

وبعد العزم كميرة شخصية، نسبية، من الأمور التي حظيت بالانتباه مؤخراً بكثير من الاهتمام، وبمقارنته بالوعي مسجده، يكتف اهتمامه على المثابرة والمجاهدة والتكيف في تحطي الصعاب، والقدرة على التمسك بالأهداف طويلة الأجل، برغم وجود المعوقات. والواضح من بعض دراسات الحالة الأكثر، أنه صفة مميزة لطائفة استثنائية من الناس المبدعين والساجحين (Miles, 1926) ويفترض في صاحب العزم انصباط ذاتيا وصلة وثيقة بالوعي، وليس بمستوى الذكاء ويتوقع منه أيضاً نجاح في التحصيل التعليمي،

ودرجة في المرحلة الجامعية تتجاوز المتوسط، والاستمرار في الكلية بمستوى أو معدل أعلى من الدكاء، وبقطة الصمير

والحقيقة أن العمر يمكن أن يشد الأفراد الأقل ذكاء نحو التفوق، بل وأن يصبحوا أكثر نجاحا من قربائهم الموهوبين.

(Duckworth Peterson, Matthews and Kelly 2007)

ومن الملمت لسطر أن ملاحظ أن ديوي (1933) الذي طرح أفكاره حول أهمية "الفكر المتفاعل" في عممية التعلم، عرفه، جرنيا، بأنه الفكر الذي يتضمن "تأهبا ومثابرة" الأمر الذي يتطابق تماما مع الوعي والعزم ويسعي على التعليم الجامعي أن يجعل الكثير، من أجل مساعدة الطلاب على إدراك أهمية هاتين الميزتين. وكما سبق أن أوضحنا، فإن مهارات الإدراك المعرفي غالبا ما تحتاج إلى مرار طويلا رميا ومخطط، ومتأن، على فترة طويلة من الزمن ولعل من المؤكد أن الانصباط الذاتي الذي يكمله لوعي، ومعه العزم، يمكن أن يساعدا في تحقيق العايات وكثير من المؤلفين يصيبنهم الملق إزاء فشل الجامعات في مساعدة الطلاب على تحسين فكرهم فقد أظهرت دراسة طبقت على نطاق واسع في الولايات المتحدة، شملت ألقي طالب موزعين على عشرين جامعة أن 45 % من الطلاب فشلوا في تحسين فكرهم النقدي، بقدر يلاحظ، خلال عامين من الدراسة. في حين أن 36% لم يحققوا شيئا بعد سنوات أربع (Arum 2011 and Roska) ولا عرابة في أن الدراسة أثبتت أيضا أن الطلاب الذين تلقوا مقررات، مع مرشد من القراءة والكتابة، حصلوا على درجات عالية في التعلم (Dollinger, 2007) ولو أن الجامعات كانت جادة في تنمية التفكير النقدي، فإن أول شيء -ضمن أشياء كثيرة عليها أن نفعها - أن نعيد ثقافة التعلم، والتفكير، والمثابرة، وتكافئ عنها من خلال عملية تربوية تعلي من قيمة العمل الجاد وهكذا فإن دعم التفكير النقدي لصيق الصلة بتعليم يُبني على ما وراء الإدراك المعرفي.

ومن الطبيعي أن يُطرح سؤال مفتوح حول المدى الذي يستطيع فيه أن يعبر من شخصياتنا وللإجابة على هذا السؤال، فإن من الواضح أن هناك استراتيجيات كثيرة

يمكن أن نحس من انضباطنا الداتي مثل: الأخذ باختيار غير مستحب لنا، أو إعاده تقييمه، أو اللجوء إلى طرق أخرى مثل الاستبعاد أو الانصراف عنه (Goldin, McRae, 2008; Ramel, and Gross 2008; McGonigal 2011). وكلما اقترب صبط النفس من الكمال، فإن الإنسان يجد نفسه بشكل غير مباشر- يرداد وعيا وفي إطار التعليم الأكاديمي. ثبت أن تعلم الانضباط الداتي عن وعي دو علاقة إيجابية بالنجاح الدراسي (Kitsantas, Winsler, and Hure 2008, Zimmerman and Schunk 2008) والذين تعلموا الانضباط الداتي يعرفون أنفسهم ويتحملون مسؤولية عملية تعلمهم الداتي (أي لأنفسهم) لقد أصبح لديهم الحافز على البحث عن المعلومات والمهارات التي يحتاجونها، ويقومون بخطوات شجلة، في تخطيط ومتابعة تعلمهم. وهناك برهنة على أن التدريس لمخصص لتعلم الطلاب استراتيجيات تعلم " ما وراء الإدراك المعرفي" المشتغل على الانضباط الداتي. يمكنهم النجاح في رفع مستوى متوسطات درجات المعدل الأكاديمي وكذلك درجات التخرج (Tuckman and 2011 Kennedy)

خاتمة وقضايا أخرى للمناقشة

تتلاقى المصادر المختلفة، التي تعرض وجهات النظر والدلائل الحيوية (الإمبريقية)، حول أهمية ما وراء الإدراك المعرفي في إطار الانضباط الداتي، الذي يؤزره فهم المرء لداته، ومعرفته بعلم النفس. تتلاقى على إنه يؤدي إلى تعزيز التعليم والتفكير البقدي، والإبداع، والنجاح في الأداء الأكاديمي وكذلك في ممارسة الوظائف وهناك مبررات لها وجاهتها لأحد التفكير البقدي لهذا الاتجاه

وود قبل حتام هذه الورقة، أن نعالج اثنين من التحفظات، اللذين أولهما أنه قد يكون هناك قلق، من مرج التفكير البقدي بعلم النفس ذلك أن التفكير البقدي يسطوي غالبا على قدر لا يأمن به من المنطق، وهو أمر يلحق اقتناعا كبيرا وهذا قد يشتمل على قواعد المنطق الصوري (الاستدلالي) وعلى استنتاجات استنباطية، وعلى اتباع المنهج العلمي. وعلى الجانب الآخر فإن هذه المبادئ تعامل عادة على أساس أن لها الأولوية وهو

ما يختلف أصلا مع نظريات المتوالية الإمبيريقية (كون الشيء تابها أو لازما كنتيجة منطقية)، في كثير مما يشملها ما وراء الإدراك المعرفي، مثل علم التحيزات الإدراكية والسماح الذاتية وقد ينظر إلى ذلك على أنه لا ينبغي لكلا المجموعتين من النظريات، أن يجري تعليمهما معا ما داما ينتميان لمجالات مختلفة

ومع ذلك فإن التفكير الجيد لن يبعد، وفقا لملاحظة ديوي، عندما نصيف معرفتنا للمطلق وإذا كان هناك من العوامل الأخرى ما هو مهم للتفكير الجيد، فإنه ينبغي أن نصنفها تعليميا -دون النظر إلى الحدود (المصطنعة) بين مجالات الدراسة -د التعليم الطبي كمثال. فتخصص علم وظائف الأعضاء بعيد حقا عن تخصص علم النفس، وكذلك الإدارة بالمخاطرة والتشاورية (استشارة أولى العلم والخبرة) والأخلاقيات، إلا أن أحدا لا ينكر أن هذه التخصصات الأخيرة مهمة أيضا في تدريب الأطباء، وبسبب نقص الشيء على التفكير النقدي، إنه جزء فقط مما ينبغي أن يتعلمه الفرد، ليصبح مفكرا فعالا إسا عندما نقوم بتدريب المطلق فنلك لأنه يساعد في توقي الطلاب أخطاء الاستدلال، ويساعدهم أيضا على إصدار أحكام أكثر إحصاءا إضافة إلى ذلك فإنه من وجهة النظر التربوية يفيدا كذلك أن يكون على معرفة نصية (سيكلوجية) التحيز، وأهمية الانضباط الذاتي وعندما يدخل ما وراء الإدراك المعرفي في المنهج، فإن ذلك يترتب عليه إكساب طلابنا لأفق أوسع للإحاطة بمختلف العوامل التي تسهم في الوصول إلى التفكير الصائب. ويوفر لهم هذا النهج المترابط المجالات، أساسا أكثر صلابة يسون عليها مهارات أخرى للإدراك المعرفي، وتردد أنفسهم تحسا على المدى البعيد

وهذا يؤثر تحمطا أكثر ارتباطا بالواقع، عن تعليم ما وراء الإدراك المعرفي، فالتفكير النقدي يعطي بالمعمل مجموعة كبيرة الموضوعات وهما فإن على مدرسي التفكير النقدي أن يقرروا ما هي الموضوعات التي يشعلها تدريسيهم، وما تلك التي يتركونها مراعاة للحدود الزمنية لوقت الفصل الدراسي. وعلى سبيل المثال ما القدر المقرر الذي عليهم أن يدرسوه من علم المنطق؟ وما مدى هائدة خرائطية (أو الرسوم البيانية) لص أو القياس المنطقي لأرسطو؟ إن ما وراء الإدراك المعرفي يصل إلى مستوى أوسع نطاقا، إنه يمكن أن يشتمل على قصايا متنوعة تدور حول الإبداع، وعلم الإدراك، وعلم النفس

الاجتماعي وهكذا ويقف الإنسان في عجب من الأمر متسانلا هل من الوهعي أو حتى من المأمول لمقرر واحد، أن يستوعب كل هذه الموضوعات؟ هنا تحدث المخاطرة بالتعطية المصطنعة أو قل الزائفة التي لا توصلنا إلا إلى نتائج هزيلة

ولا شك أن هذا التساؤل مشروع لكن اقتراحنا الآن ألا نستبعد قدرات التفكير النقدي عن الأمور، ليحل محلها تدريس ما وراء الإدراك المعرفي وإنما نرجح العنصر على اتخاذ تسمية مستوى هذا الإدراك، ليكون أحد الأهداف المعترف بها لعملية التعلم، والوقت الآن مناسب لجعل التفكير النقدي، يجد مكانه المناسب في هذا الإطار الأوسع ولا يوجد هناك مبرر بدعونا إلى "حشر" كل موضوع يتصل بما وراء الإدراك المعرفي في مقرر واحد. وهناك بعض القضايا التي ناقشناها مثل: لنظر إلى تأثير الفسق، في صوء وحيه الإيجابي، أو استراتيجيات تحسيس الانصباط الذاتي، يمكن أن يكون الفصل لها أن تدخر في محتوى نعلم جرى تصميمه لتوصيل "المهارات الشاملة" - كما يمكن لمحرمات الإبداع وحل المشكلات أن تجد معالجتها في مقررات مجال ما ومن المؤكد أسا في حاجة إلى بحوث أكثر حول الكيفية الأفضل لتعليم الطلاب ما وراء الإدراك المعرفي على أن منهج الجامعة، ككل، عليه أن يحمل رسالة واضحة إزاءه، على المستوى الذي يحظى به من الأهمية، وينبغي أن يكون هناك تسويق ملائم لقاموس الدعم الكافي، وكذلك الجواهر، لثقافة تعلم تُبني على التركيز على ما وراء الإدراك المعرفي

على أي الأحوال فإن هذ الأخير ينبغي أن يحظى بمكانة بارزة في تعليم التفكير النقدي ذاته وبإزاء على ما تتبعه طريقة التدريس من مروية، فإن مقررات التفكير النقدي يمكن أن توسع دائرة الإفادة من حل مشكلات التعلم، بدلا من المحاصرات التقليدية، لتعويد الطلاب على تعلم الانصباط الذاتي.

أما عن المحتوى فإن الطلاب يمكنهم أن يرددوا معرفة بالعوامل النفسية التي تؤثر على استدلالنا، وأن ينفصوا السبل التي تؤدي إلى التقليل من آثار التحيز الإدراكي وينبغي عليهم أن يعوا أن المهارات شيء يتجاوز الدكاء المطري، وأن الجهد الهقط يمكن أن يساعدنا في تعظيم قدراتنا وهناك عبارة شائعة تكررنا (أكلاشييه) فحواها أن طلابنا

في حاجة إلى تعلم كيف يمشرون. ولتذكر، أيضا، أن الملاحظ - بصيغة عامة - أن كثيرا منهم لا يبحثون في ذلك

والأمل معقود على أنه مع كثير من التفكير حول التعلم، وعن طبيعة عملية التفكير ذاتها، أن يتحول طلابها إلى أناس أخص فكريا

المصادر

- Arum, R., and Roksa, J. 2011 *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Chen G., Kim K.A., Nofsinger J. R., and Rui O. M. 2007 "Trading Performance, Disposition Effect, Overconfidence, Representativeness Bias, and Experience of Emerging Market Investors." *Journal of Behavioral Decision Making* 20 (4): 425-451
- Costa, A. L. 1991 *The School as a Home for the Mind*. Palatine, IL: Skylight Publishing.
- Costa, P. T. Jr., and McCrae, R. R. 1992 *Revised Neo Personality Inventory (NEO-PI-R) and Neo Five-Factor Inventory (NEO-FFI) Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Dewey, J. 1933. *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. (revised edition). Boston: D. C. Heath and Company
- Dijksterhuis, A. P., Bos, M. W., Nordgren, L. F. and van Baaren, R. B. 2006. "On Making the Right Choice: The Deliberation-without-Attention Effect." *Science* 311: 1005-1007
- Dollinger, S. J., Matyja, A. M., and Huber, J. L. 2007 "Which Factors Best Account for Academic Success: Those Which College Students Can Control or Those They Cannot?" *Journal of Research in Personality* 42 (4): 872-885
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., and Kelly, D. R. 2007 "Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals." *Journal of Personality and Social Psychology* 92 (6): 1087-1101
- Dweck, C. S. 1986. "Motivational Processes Affecting Learning." *American Psychologist* 41 (10): 1040-1048.
- Dweck, C. S., and Elliott, E. S. 1983. "Achievement Motivation." In *Handbook of Child Psychology: Vol. 14, Socialization, Personality and Social Development*, edited by E. M. Hetherington, (fourth edition). New York: Wiley 643-691
- Ennis, R. H. 1989. "Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research." *Educational Researcher* 18 (3): 4-10

- Ericsson, K. A., and Lehmann, A. C. 1996. "Expert and Exceptional Performance: Evidence of Maximal Adaptation to Task Constraints." *Annual Review of Psychology* 47: 273-305.
- Evans, J. S. 2003. "In Two Minds: Dual-Process Accounts of Reasoning." *Trends in Cognitive Sciences* 7 (10): 454-459.
- Fein, E. C. and Klein, H. J. 2011. "Personality Predictors of Behavioral Self-Regulation: Linking Behavioral Self-Regulation to Five-Factor Model Factors, Facets and a Compound Trait." *International Journal of Selection and Assessment* 19 (2): 132-144.
- Felson, R. B. 1981. "Ambiguity and Bias in the Self-Concept." *Social Psychology Quarterly* 44: 64-69.
- Flavell, J. H. 1976. "Metacognitive Aspects of Problem Solving." In *The Nature of Intelligence*, edited by L. B. Resnick. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 231-236.
- Gordin, P. R., McRae, K., Ramei, W., and Gross, J. J. 2008. "The Neural Bases of Emotion Regulation: Reappraisal and Suppression of Negative Emotion." *Biological Psychiatry* 63 (6): 577-586.
- Halpern, D. 1998. "Teaching Critical Thinking for Transfer across Domains: Dispositions, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring." *American Psychologist* 53 (4): 449-455.
- Hargrove, R. A. 2012. "Assessing the Long-Term Impact of a Metacognitive Approach to Creative Skill Development." *International Journal of Technology and Design Education* 23 (3): 489-517.
- Iyengar, S. S., and Lepper, M. 2000. "When Choice is Demotivating: Can One Desire Too Much of a Good Thing?" *Journal of Personality and Social Psychology* 79: 995-1006.
- Jamieson, J. P. and Harkins, S. G. 2010. "Evaluation Is Necessary to Produce Stereotype Threat Performance Effects." *Social Influence* 5 (2): 1-12.
- Kahneman, D. 2011. *Thinking, Fast and Slow*. London: Allen Lane.
- Kitsantas, A., Winsler, A., and Hue, F. 2008. "Self-Regulation and Ability Predictors of Academic Success during College: A Predictive Validity Study." *Journal of Advanced Academics* 20 (1): 42-68.
- Kruger, J. and Dunning, D. 1999. "Unskilled and Unaware of it: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments." *Journal of Personality and Social Psychology* 77 (6): 1121-1134.
- Langer, E. J. 1989. *Mindfulness*. Reading, MA: Addison-Wesley Pub. Co.
- Larwood, L., and Whittaker, W. 1977. "Managerial Myopia: Self-Serving Biases in Organizational Planning." *Journal of Applied Psychology* 62: 194-198.

- Liberman, V., Samuels, S. M., and Ross, L. 2004 "The Name of the Game: Predictive Power of Reputations versus Situational Labels in Determining Prisoners' Dilemma Game Moves." *Personality and Social Psychology Bulletin* 30 (9): 1175-1185.
- Lochhead, J., and Whimbey, A. 1980. *Problem Solving and Comprehension*. Philadelphia: The Franklin Institute Press.
- Magno, C. 2010 "The Role of Metacognitive Skills in Developing Critical Thinking." *Metacognition Learning* 5 (2): 137-156.
- McGonigal, K. 2011 *The Willpower Instinct: How Self-Control Works, Why it Matters, and What You Can Do to Get More of It*. New York: Avery.
- Miles, C. C. 1926 *The Early Mental Traits of Three Hundred Geniuses, Genetic Studies of Genius*. Stanford: Stanford University Press.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M., and Caspi, A. 2011 "A Gradient of Childhood Self-Control Predicts Health, Wealth, and Public Safety." *Proceedings of the National Academy of Sciences United States of America* 108 (7): 2693-2698.
- Paul, R., Willsen, J., and Binker, A. J. A. 1993 *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. (revised third edition). Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Perkins, D., Jay, E., and Tishman, S. 1993 "Beyond Abilities: A Dispositional Theory of Thinking." *Merrill-Palmer Quarterly* 39 (1): 1-21.
- Plassmann, H., O'Doherty, J., Shiv, B., and Rangel, A. 2008 "Marketing Actions Can Modulate Neural Representations of Experienced Pleasantness." *Proceedings of the National Academy of the United States of America* 105 (3): 1050-1054.
- Polya, G. 1945 *How to Solve It: A New Aspect of Mathematical Method*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Prinin, E. 2008 "How We See Ourselves and How We See Others." *Science* 320: 1177-1180.
- Roberts, B. W., Lejuez, C., Krueger, R. F., Richards, J. M., and Hill, P. L. 2012 "What is Conscientiousness and How Can It Be Assessed?" *Developmental Psychology*.
- Russo, J. E., and Schoemaker, P. J. H. 1990 *Decision Traps: The Ten Barriers to Decision-Making and How to Overcome Them*. New York: Simon & Schuster.
- Stanovich, K. E., and West, R. F. 2008 "On the Relative Independence of Thinking Biases and Cognitive Ability." *Journal of Personality and Social Psychology* 94 (4): 672-695.
- Svenson, O. 1981 "Are We Less Risky and More Skillful Than Our Fellow Drivers?" *Acta Psychologica* 43: 147-151.

- Thaler, R. H., and Sunstein, C. R. 2008. *Nudge: Improving Decisions about Health, Wealth, and Happiness*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Toplak, M. E., West, R. F., and Stanovich, K. E. 2011. "The Cognitive Reflection Test as a Predictor of Performance on Heuristics-and-Biases Tasks." *Memory and Cognition* 39: 1275–1289.
- Torrance, E. P. 2002. *The Manifesto: A Guide to Developing a Creative Career*. Westport, CT: Ablex Pub.
- Tuckman, B. W., and Kennedy, G. J. 2011. "Teaching Learning Strategies to Increase Success of First-Term College Students." *Journal of Experimental Education* 79: 478–504.
- Uhlmann, E. L., and Cohen, G. L. 2007. "'Think It Therefore It's True': Effects of Self-Perceived Objectivity on Hiring Discrimination." *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 104 (2): 207–223.
- US Department of Labor. 2012. "Number of Jobs, Labor Market Experience, and Earnings Growth: Results from a Longitudinal Survey" [Press release]. Retrieved from <http://www.bls.gov/news.release/nls0y.htm>.
- Weinstein, N. D. 1980. "Unrealistic Optimism about Future Life Events." *Journal of Personality and Social Psychology* 39: 806–820.
- Wuchty, S., Jones, B. F., and Uzzi, B. 2007. "The Increasing Dominance of Teams in Production of Knowledge." *Science* 316 (5827): 1036–1039.
- Yates, J. F., Lee, J. W., Shinotsuka, H., Patarano, A. L., and Sieck, W. R. 1998. "Cross-Cultural Variations in Probability Judgment Accuracy: Beyond General Knowledge Overconfidence?" *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 74 (2): 89–117.
- Young, J. W. 1975. *A Technique for Producing Ideas*. Chicago, IL: Crain Communication.
- Zimmerman, B. J., and Schunk, D. H. 2008. "Motivation, An Essential Dimension of Self-Regulated Learning." in *Motivation and Self-Regulated Learning Theory, Research, and Applications*, edited by D. H. Schunk and B. J. Zimmerman. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1–30.

الفصل الثالث والعشرون

تطبيق علم الإدراك المعرفي على التفكير النقدي لدى طلاب التعليم العالي

جاسون م. لودج، وإرين أوهكونور، وروندا شو، ولوريل بيرتون

Jason M. Lodge, Erin O'Connor, Rhonda Shaw, and Lorelle Burton

مقدمة

إن تعليم الطلاب تنمية قدرتهم على التحليل والتفكير النقدي كي يكونوا حريجين مؤهلين للعمل بكفاءة، في حياتهم الوظيفية، يعد أحد أهم أهداف التعليم العالي راجع على سبين المثال (Burton, Westen and Kowalski 2012). ويعكس أهمية هذه المهارة العامة احتواء المناهج في الجامعات (الأمريكية) بلا استثناء للتفكير النقدي، كأحد متطلبات التخرج والحصول على المؤهل الجامعي (Moore 2011). وهناك مداخل أكثر لتعريف التفكير النقدي ومفاهيمه. ومع ذلك فإننا نستطيع القول إن لب التفكير النقدي هو معالجة رؤيتنا للطريقة التي يسير بها العالم من حولنا ومن هنا تعد عبارة ممارسته شرطاً ضرورياً للالتحاق بالوظائف (Moon 2008). فبنون تدريب فعال يحوره المرء في التفكير النقدي، فإن تصوره للأمور من حوله لن يكون مبنياً، في الغالب، إلا على تحيزات فكرية، إما أنها كامنة في خبراته السابقة، أو لصيقة بها وهذه المفاهيم والتوجهات الفكرية القائمة على التحيز يصعب التخلص منها إذ أن تعودنا على النظرات الفكرية الخاطئة جعلنا نعيش حياتنا في توافق مع البيئة على ما هي عليه، وبكتمى بالتعامل فقط مع محرمات القيم العارضة التي تبقينا أحياء وهذه النظرة أو الرؤى الخاطئة، غالباً ما تجعل من الصعب على الطلاب، أن يتعمقوا في المفاهيم

والأفكار والموضوعات المتشابكة، التي لا يحلو معها سياق الدراسة في التعليم العالي. ولذا فإن صمام توفّر القدرة لدى الخريجين على التفكير الذي يتجاوز الميل السلبي للاكتفاء "بالمحتصرات" يمثل تحدياً غير هين، يواجه نعلم التفكير النقدي في مؤسسات التعليم العالي.

وما يزال هناك جبل قائم حول ما إذا كان من الأفضل أن يتعلم طلابنا التفكير النقدي، كمقرر عام أم متخصص (راجع Davies 2006, 2011, 2013) وقد أسفر الجدل بين أصحاب التعميم، وبين مواقف أصحاب التخصص، عن مشاكل متوقعة في فهم التفكير النقدي خلال النظام التعليمي العالي وهذا الفصل هو تقديم مسطور مستحدث للجدل بين التعميمي والتخصصي؛ لإحداث نقلة في خريطة التعديلات المطلوبة، لتنمية التفكير النقدي لدى طلاب الجامعة وسيبحث الفصل (الحالي) في الكيفية التي يمكن أن نسميها من السبل، التي نوفرها لما بطريات الإدراك المعرفي، للتعلم على ميل نحو الفكر الأقل عمقاً، والأقل جهداً وسيكون التركيز الرئيس على المراجعة الماحضة للنحير الفكري، لتنبير كيف نعلم الإدراك المعرفي أن تمداً بالنظرة الثاقبة، لارتقاء بالعملية التعليمية في الجامعة، والوفاء بحاجة طلابها لتنمية تفكيرهم النقدي

جدلية التعميم والتخصص في ضوء علم الإدراك المعرفي

كان "ماكبيك" (McPeck 1981) أحد الذين رصدوا كيف أدت جدلية التعميم والتخصص، إلى إرهابات المطالبة بالنظر إلى أفاق غير تقليدية حول التفكير النقدي في التعليم العالي ويرى ماكبيك أن المسطق الشائع في دراسة التفكير النقدي، يركز بشكل مبالغ فيه، على معالجة الربف والتريبف، ولا يولي الاهتمام الكافي بالآليات، التي يحري بها التفكير النقدي. ونتيجة لذلك فإن القيام بوضع تصميم أفضل لتنمية مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب يستلزم، نظرة فاحصة للعمليات الذهنية التي يطوي عليها هذا النوع من التفكير وهناك رؤية بديلة عرضها إينيس (Ennis 1989) الذي يتوافق - برغم اختلافه الواضح مع "ماكبيك" - حول دور المسطق العامي في التفكير النقدي - معه

في أن القدرة على تقييم الحجج والأدلة، والخطر بعين الشك، وحل المشكلات، ومهارات التفكير العليا، وإدراك ما وراء التفكير، كلها من مركبات التفكير النقدي، ومن ثم فإنها في حاجة إلى مزيد من المراجعة الفاحصة وفي الوقت الذي لدينا فيه كثير من المبادئ والتطبيقات التي تساعد الطلاب، في التعمق في بنية التفكير النقدي في التعليم العالي، فإن العوامل السابقة هي التي تمدها - إذا ما راجعناها مراجعة فاحصة بمعظم التفهيم المؤكد لمسلوكيات التحيز التي تكاد تحيط بالتفكير النقدي، وهو الدور الذي قام به علم الإدراك المعرفي بالفعل، وبالرغم من أن الانتقال من التجارب المعملية إلى التطبيق التربوي (التعليمي) يعتريه قدر من الصعوبة فإن علم نفس التعلم، لديه القدرة، على الإسهام في تقديم أفكار حول أفضل السبل للارتقاء بمستوى التفكير النقدي

ولعل من المهم لنا، معرفة أن المنظور الذي يتخذه علم الإدراك المعرفي إزاء التصور الخاص بهم التفكير النقدي، هو في أساسه تصور تعليمي إذا يتفق علم الإدراك المعرفي مع إينيس (1989)، في أن هذا المفهوم الأوسع، يمكن تمرينه إلى مكونات صغرى من العمليات الإدراكية، التي توجد لديها جميعا ويمكن لتمرين مكونات التفكير النقدي هذا، أن يتيح التجريب المعلمي المبسط لكل عملية وبناء على ذلك فإن علم الإدراك المعرفي يقدم لنا نهجا ملائما لطرق تعليم مهارات التفكير النقدي، من خلال المراجعة الفاحصة بدقة للآليات الأساس فيه وبخاصة مع وجود عقبات ملموسة تحد بالفعل، من قدرة طلاب مؤسسات التعليم العالي على رفع مستوى تفكيرهم النقدي ذلك أن علم الإدراك المعرفي يسلط ضوءا ساطعا على أسباب هذه العوائق وكيفية معالجتها ويدخل في هذا السياق نوعية الأساليب التي يتبعها العقل البشري لاستسهال اختزال القصص، مما ينتج عنه تحيز 'يمسد المطلق والعقلانية' والإيعازات (الإيحاء بأخذ اتجاه ما) أشبه بمخترلات ذهنية (Plous 1993) تؤدي للتفيل من العبء المعرفي المصاحب للمهام المعقدة

ومن الأمثلة على بحوث الإدراك المعرفي ذات العلاقة بهم التفكير النقدي، ذلك الذي أجراه كاهنمان (2011)، عندما قام بمحضر التحيزات، التي تمت عبر عدة عقود، وتوصل فيها إلى أن الكائن البشري، يميل عليه الأخذ بمسار الاكتفاء

[القباعة] عوضاً عن مسار الفعلية، عندما يحتاج الأمر [إلى بدل المجهود الفكري. ويوضح بحث "كاهنمان" أن عقول طلاباً حبيسة أسلاك، عليهم أن يبدلوا جهدهم لتقطيع أجزاء منها ما استطاعوا إلى ذلك سبيلاً وإذا أردنا تطبيق ذلك النوع من البحوث على أحد فصولنا الدراسية، فإنه يمكننا مراجعة نموذج البناء على الدليل evidence based model الذي أعدته "هالبرن" (Halpern (1998 لتسمية التفكير النقدي فهذا النموذج يتضمن إعداداً خاصاً للمرء، لإعمال التفكير الحثيث، من أجل تحييد الإيعازات (الإيعازيات) والاختيارات، ويضع النموذج في اعتباره أن بث التفكير النقدي عبر المسافات الدراسية، لا يتم بشكل آلي سريع (أوتوماتيكي) كما يتوقع القائمون على التدريب عليه كما يوفر هذا لنموذج إطاراً، لسهج يجعل المهج أرضية، لتسمية التفكير النقدي تشمل (1) إعداد الطلاب أو تهيئتهم لاكتساب التفكير النقدي (2) تسمية المهارات وتطبيقها ممارسة (3) استكشاف مقدرة الطلاب على نقل المهارات لسياقات جديدة، وغير مألوفة (أي خارج المقرر الدراسي للتفكير النقدي) وسيتم مناقشة أعمال "كاهنمان" و "هالبرن" بشيء من التفصيل كإمداد يمكنها تعلم الإدراك المعرفي أن يستهدف دعم تطبيق التفكير النقدي في بيئة التعليم العالي.

الزيف والتحيز والايحاز

إن خطواتنا الأولى للتعرف على مكونات الإدراك في التفكير النقدي سنبدأ بالقيام من جانبنا، بالمراجعة الماحضة لبعض مقولات التبريف والتحيز والإيعاز (الإيهاء) التي تنسب في التفكير الخاطئ، وستهدف من هذه المناقشة إلقاء الضوء على بعض الجواهر التي تحول دون ممارسة التفكير النقدي ويمكن أن يسير على موال التصديق بين المنطق العلمي (الرسمي) والمنطق العامي (الشعبي) إذ يمكن تقسيم المقولات الرائفة إلى قسمين. رسمي وشعبي. فالمقولات الرائفة الرسمية هي الحجج أو الأدلة التي نستقى إقناعها المنطقي، من تشابهها المصطليح، مع القالب القياسي السليم للمقولات الصحيحة (Zerdler, Lederman, and Taylor 1992, 440) أما المقولات الرائفة الشعبية فإنها نستخدم، في المقابل، لعبة عامضة أو مضللة لخداع المستقبل. ويرى "رسلر

Zeidler ورملاؤه أن الريف الشعبي أكثر شيوعاً من الريف الرسمي. وقد قام كوبي (Copi) 1986 وفيها Zeidler (ar el n 1992, Lederman and Taylor) بنفسيهم المقولات الرسمية الشعبية إلى قسمين فرعيتين - ريف العلاقة وريف العموص. فريف العلاقة يشمل على حجج تطوي على الخداع، من خلال مقولة واحدة على الأقل لا علاقة لها بالنتيجة البهائية (Zeidler Lederman, and Taylor 1992, 441).

وتعد دغدغة المشاعر *ad hominens* واحدة من أمثلة الترييف وتنقسم حجج دغدغة المشاعر هذه، اتهام الأشخاص أو الرعم بأن هناك علاقات ما، أو ظروفها تخص الموقف المصاد، وأن على صاحبه أن يسلم بأن كافة حججه يشوبها العوار ومن أمثلة الترييف -أيضا- السعي إلى الشعبية، والسلطة، والجدل العقيم، وكلها غير ذات علاقة بالقضية المطروحة

ويتمثل ريف العموص في تقديم "حجج شعبية داخليا لفظ أو مصطلح غير مفهوم؛ مما يجعل هذه الحجج مسلماً بريها (Zeidler, Lederman, and Taylor 1992, 443) وهناك مثال شائع على العموص، وهو الترييمات المراوغة أي الاستخدام المتكرر للفظ ما، كما هو خلال عرض الحججة في حين أن كل تكرار له يحمل معنى مختلفا. فمثلا "سود وبيص" تستخدمان تاريخيا على أنهما مختلفان ثقافيا وجسميا، فالعنصران لا يتساويان وبالتالي فإن ذلك يعني أن العنصرين لم تقصد أبدا أن السود والبيص متساويان في مجتمعنا (Zeidler, Lederman, and Taylor 1992, 443) ولمظ "متساو" في هذا المثال استخدم أولا بمعنى قريب من "متطابق" في حين أن نفس اللفظ "متساو" في المرة الثانية كان بمعنى أنهما يتمتعان بنفس الحقوق مثل هذا اللفظ من الترييمات شائع نسبيا، وإن لم تنوهر مهارة حاصلة لتمحيص الحجج الواردة في هذا الخطاب، فسيكون من الصعب تعيين الخلل المائل في كل حجة

وبالإضافة إلى أن المقولات الرائعة تمثل المادة الأساس لدراسة المطلق الشعبي، فإنها توضح جوانب نفسية من التفكير فعمل أدهاننا إلى القبول بالمقولات الرائعة يشير إلى أننا نجد في المقابل صعوبة إراء المعلومات الكثيفة إن لم نلق تدريباً مسبقاً، أو في

الحقيقة- إن لم تبدل جهدا -على وعي- في الإدراك المعرفي ومثل ذلك مجده في أن من المستحيل علينا، أن نتصور شكل كافة المعلومات التي يمكن أن تتاح أمامنا (إذا شرعنا في صناعة قرار أو إصدار حكم) وما يترتب على ذلك مما يملكنا من اتجاه نحو القبول بتوجه الاتصال الجماهيري المخطط له - عن قصد- أن يكون عامصا أو يصعب تصديره، كما هو الحال بالنسبة لما سبق أن عرضناه من مقولات رائفة وهناك خريطة أعدت، اعتمادا على بحث مختبري، في علم الإدراك المعرفي، نستخدم في شرح كيميية صاعنا للقرارات بناء على المعلومات المقدمة لنا، وبخاصة عند ضغط الحاجة إليها خريطة الإيعازات والتحيزات (Tversky and Kahneman 1974) وتقوم الإيعازات والتحيزات على معلومات معروفة لنا سلفا، أو جربناها بالفعل، أو سمعناها، أو شعرنا بها وليس هناك ما يدل على أن المرء يترتب نفسه، متعمدا، على التسليم لإيعازات معينة، وإنما، هي، تطرا على البال ساعة أن يكون الإنسان في مهمة ما" (Gilovich and Griffin 2002, 4) وفي معظم المواقف تكون الإيعازات مبيدة، ومع ذلك فإنها يمكن أن تؤدي إلى أخطاء في مسيج التفكير ويشخص لما كل من "تفرسكي" Tversky و"كاهمان" Kahneman ثلاثة إيعازات يتم استخدامها عند إصدار الأحكام أو صناعة القرارات، هي: المماثلة *representativeness* والمناحية *availability* والتثبيت *anchoring* والتكيف *adjustment* - وكل عنها تلازمه مجموعة من التحيزات.

إيعاز المماثلة يشير إلى الميل، في إصدار الأحكام إلى البناء على الدرجة التي يشبه فيها أحد العوامل عاملا آخر فعلى سبيل المثال فإن الدرجة التي يماثل فيها "س" "ل"ص"، تعتمد على الدرجة التي يشبه (س) بها (ص)" (Tversky and Kahneman 1974, 1124)

وقد قام بعض المؤلفين السابقين في دراسة أخرى، عام (1982) بتوجيه أسئلة يطلبان فيها من الدين طيقت عليهم الدراسة أن يحددوا، ما إذا كانت "ليندا" Linda صرافة (بنكية) رقيقة أم لا، بناء على أوصاف من صبح الخيال. وكانت الإجابة التي اختارها معظم أفراد الدراسة هي أن "ليندا" صرافة رقيقة وفي هذا المثال فإن التشابه أوقع أفراد عينة الدراسة في التطابق المريب - وهو الاعتقاد بأن تزامن حدثين أكثر احتمالا من حدث منفرد وهناك تحيزات أكثر من ذلك نتيجة المماثلة، منها الثقة بقانون

العيبة محدودة العدد (أي الاعتقاد بأن العييات العشوائية تمثل المجتمع الذي احتوت منه العيبة)، واستبعاد أو تجاهل حجم قاعدة المعلومات (أي التكرار العسبي للحدث)، وساء عليه تنبى توقعات لا تردد فيها (مثل توقع أن الحظ السعيد، سيهقب روال الحدث العي) ولو أننا قمنا بمراجعة موضوعية فاحصة للبيانات المتوفرة في هذه القصاها، فسيكشف لنا ذلك عن حقيقة الموقف الواقع على الأرض وعلى سبيل المثال فإن الرجوع إلى الوسيط الإحصائي، سيبين لنا أن أعلى النقاط نتجه نحو التراجع إلى الاعتدال، مع مرور الزمن، ولذلك فليمن هناك من سبب للاعتقاد بأن أي فترة زمنية من الحظ السيء، أيأ كان مداها، سيعقها فترة معانئة من الخط السعيد

أما المتاحة Availability فمكرتها وقواها أننا نبي أحكامنا على الأحداث الأسهل علينا معالجتها فكرها (Tversky and Kahneman 1974) فمن الأحداث ما يكون بين أيدينا الآن، حيث تسلط عليه وسائل الاتصال الجماهيري اهتمامها، أو أنها تنقى تعاطفنا هائلا^(*)، وبسطر إلى ذلك جيجريرز Gigerenzer وزملاؤه على أنه الإيعار الإدراكي (Recognition heuristic) (Goldstein and Gigerenzer 2002) يدلأ من المتاحة، لكن كليهما يركزان على سهولة الوصول إلى المعلومات، وقد طالبت كثير من البحوث التي أجريت في هذا الصدد من المشمولين فيها إعطاء تقديرات بالأرقام ومن أمثلة ذلك ما قام به ماكلفي (McKelvie 2000) من اكتشاف أن تقدير مرات تكرار أسماء الرجال و النساء، قد اعتمد على مدى شهرة الأسماء الواردة في القائمة التي ورعت عليهم، ولم يعتمد على الأرقام الحقيقية لأسماء الرجال والنساء المدرجين في القائمة، ولكن هذا الاعتماد يكون على عدد المشاهير مهم؛ بطرا لأن ذلك أسهل في استرجاعهم من الذاكرة مقارنة بالأسماء التي لا شهرة لها وقد تسببت المتاحة availability أيضا في أخطاء ناتجة عن التحيز في نشاط الذاكرة الاسترجاعي، فالكلمات التي تبدأ بحرف "r" مثلا ارتفع تذكرها عن الكلمات التي يعي فيها الحرف بمعه، لكنه يقع ثالثا في ترتيب حروف

(*) مثال ذلك، فضبة اغتيال "خاشقجي" حال اعداد ترجمه الكتاب الحالي (مجموع).

الكلمة ويحدث ذلك حتى لو كانت الكلمات التي يحىء فيها الحرف ثالثاً أكثر عدداً (Tversky and Kaheman 1974) وهناك علاوة على ذلك، تحيز يأتي مصاحباً لمثالية الإيعاز، وهو الربط الرائف بين أمرين، مما يمكن أن يؤدي إلى استبعاد المعلومات أو البيانات، التي تتناقض مع المعتقدات الشائعة، مثل وجود علاقة قوية بين التشكك أو الريبة، وبين العيون ذات الطبيعة الخاصة لبعض الناس

وثالث الإيعازات هو المرتكر والتعديل فحواها أن تقدير الكميات المجهولة يمكن أن نستنتجه من تركيب الكميات المعلومة، ويشار إلى المعلومات المعنومة على أنها المرتكر (Tversky and Kahneman 1974). وهناك افتراض بأن التحيزات في التقدير تأتي أصلاً من عدم كفاية التوجهات، التي يبعث بها المرتكر. وذلك يعني أنهم يصدون إلى تقديرات مقاربة مع مستوى هذا المرتكر وعلى سبيل المثال إذا سئل الجمهور تعيين التاريخ الذي بدأ فيه رئيس لولايات المتحدة "جون ف كينيدي" تسلم عمله، فإن بعض أفراد عينة البحث، يمكن أن يبدؤوا من تاريخ اغتياله ثم يعودوا لما قبله إن القول يقتضي، وفقاً لبلي وجيلوفيتش (Epley and Gilovich 2006)، بدل المجهود ويمكن التغلب من تأثير التعديلات المحاكية للمرتكر، إذا تم تشجيع الجمهور على أن يقوموا - بوعي - بتقدير لما يحتاجونه من تعديلات، وما هي المرجعية التي يستندون إليها فيما يتكئون من أحكام وفي النموذج الفكري المعياري الذي يكون المرتكر هبة من صنع أصحاب الخبرة، فإن التحيز من التوافق وضرورة تحاشيها، وكذلك تحاشي قبول المعلومات المبدئية أو الافتراضية التي تصب على الإنسان، وغالباً ما تكون غير صالحة، لا يحول بين الجمهور وبين القيام بتعديلات بشوبها المقص

وتظهر "بلي" و"جيلوفيتش" (2006) المشار إليهما سابقاً إلى أن تأثير الإيعازات وما يصاحبها من تحيزات يمكن التغلب منها، أو تخفيفها ويكمن التحدي هنا في إدراك أن الإيعازات، والتحيزات المصاحبة لها، ذات تأثير سلبي على التفكير وهنا يعمل التفكير البشري على الوقاية من هذا التأثير (West, Toplak, and Stanovich 2008) وهناك طريقة أخرى لحصر الأخطاء والتحيزات، وإدراك أنهما يسهمان أكثر من المقولات المخترلة في إحفاق العمليات العقلية، التي تجري فطرةً وحسباً أو عمدًا (Kahneman and)

(Frederick 2005) ويمكننا من خلال هذا التصور أن نستنتج وجود نظامين للعمليات المعرفية، يتحركان جنباً إلى جنب. نظام سريع يعتمد على عمليات «مترائيجيات كفاء وأكثر تدبراً، ونظام بطيء يتحرك عندما تقتضي الحاجة إلى عمليات إدراكية شاقة وخالصة الأثر أن الاستدلال والتفكير يتضمنان عمليتين مستقلتين، كل منهما عن الأخرى. لكهما يتكاملان بشكل واضح من منظور نظريات تراوج العمليات الخاصة بإصدار الأحكام وصناعة القرارات (Evans 2003)

وبناء على ما نجمع من نتائج البحوث حول الترييمات والإيعازات والتحيزات، من مثل ما تناولته هنا، فإن «كاهنمان» (Kahneman 2011) يرجع وجود نظامي عمل في المخ (نظام رقم 1) يعتمد على الإيعازات وهذا النظام يجهز المعلومات بسرعة، لينتج الفرصة للاستجابة المباشرة، و «نظام رقم 2» يتسم ببطء وتدبر أكثر، ويتطلب مجهوداً أكثر، كي يفعل مهام إدراكية أكثر تعقيداً ويوصل الرجل من خلال عدد كبير من البحوث إلى استنادنا إلى الاعتماد على نظام (1) العنسي المقابل للتحيزات والمريعات، لأننا بعبارة أخرى، نرى بشكل كبير إلى هذه الإيعازات ولديها القابلية للتحيزات والمريعات استناداً بحسب الانواء في ركن فكري مربع وهذا يكمن التحدي أمام المربين في تصميم تجارب التعلم، التي تحصر الطلاب على تجاوز هذا النوع المتأصل في الطبيعة البشرية وقد ساعدت الأبحاث الخاصة بالمريعات والإيعازات والتحيزات في التعرف على العمليات المسؤولة عن أخطاء الفكر، كما ساعدت في تقدير صعوبة التفكير النقدي، وربما الأهم أي تشخيص أسبابها ومع ذلك، فإن علم الإدراك المعرفي قد نجح في فتح أعيننا على سبل المعالجة لتلك القصص

سبل الوقاية من حلول التفكير

إن هناك اعتقاداً سائداً بأن قدرات الإدراك الفكري يمكن لها، في بعض الحالات، أن تحبذ الانحياز هوففاً لـ «ماكمرسون» و«متانوفيتش» Macpherson and Stanovich (2007)، فإنه في الوقت الذي تبدو فيه القدرة على تجاوز الانحياز المعرفي في عمليات الاستدلال القياسي، ذات علاقة بالإدراك المحرفي، فإنه يبدو أن القدرة على تجاوز أو

تصعيد الانحياز، المتجبر (المتأصل)، أو الروع إلى الاعتقاد فمط في المعلومات التي تؤكد
 المتعتقدات الحالية، باعتبارها قدره فكرية مستقله وهذا الافتراض، يرى أن هناك
 مسارب متعددة، تنطلق منها التحيزات والإيعازات، ولها فون من الصعب أن يرسم
 أساليب، لإزالة جميع الإيعازات والتحيزات، عند إعداد الكوادر البشرية، وبناء على
 العى الذي تتمتع به بحوث علم الإدراك المعرفي، فإن "هالبرن" (Halpern 1998) ترى أن
 أعظم الأمور أهمية "أن يكون هدفنا لمبتعى في تعليم التفكير النقدي هو عرس مهارات
 التفكير العابر للمسافات الدراسية، وإدراك الطالب أن له قدرة على توجيه تفكيره
 وتعلمه، الذاتيتين (451) كما ترى الباحثة أن تنمية المستويات الأعلى من التفكير،
 تعطيلها مؤشرا على أفضل موضع للتدخل في عملية التفكير وهذه لرؤية تتفق مع رؤية
 التعميمي (مثلا Ennis 1989) الذين يرون أن المدرس النظامي والتدخل العم في
 عمليات التفكير العليا، هو أكثر المدخل فعالية لرفع مستوى التفكير النقدي، فكيف
 نخطو نحو تهيئة الظروف التي يكون التدخل فيها فعالاً؟ تلك هي قصيتنا الحالية

هناك عدد من السبل، التي طرحت كطرق، يمكن بها تمكين التفكير النقدي
 لعناصر، ومن ثم نتيح إمكانية تحديها أو إدماجها في المقررات، ويقترح "سكوت سميث"
 (Scott - Smith 2006) أن نشتمل "استراتيجيات" التفكير النقدي على الجوانب
 الجوهرية التالية

1. تحليل الخطوة خطوة لخاص بعملية تفكير قياسي متأ (، يتم فيها جمع لمعلومات
 للوصول إلى الحل)
2. المقارنة (أي إجراء مقارنة بين الواقعة الحالية، والوقائع السابقة لمشابهة، واستخدام
 النتائج في تفسير المعلومات الجديدة.
3. الاستنباط (التصور الكلي)
4. الانبثاق الحر للأفكار (على سبيل المثال. العصف الذهني، علما بأنه يكون أكثر
 ملائمة عندما يكون نقاجا لفريق متعدد التخصصات) ثم أحيرا
5. مرجع مما سبق (120)

وتبعاً لما يقوله الرجل، فإن احتمال هذه الاستراتيجيات في أي تدخل بالتفكير النقدي- سيمكنا من الاستدلال المهي على قياس المروض (أي، اختبار المروض الناتجة عن الملاحظات، والتحرك بها نحو النتيجة أو التشخيص) ومقدرة مترايدته على تمييز الأنماط أو السمات المختلطة (أي الاسترجاع الالي - التلقائي - للمعلومات المستفادة من الوقائع، السابقة) وفصلاً عن ذلك، فإن السامح الرائدة (أي مسائل تشابه بعضها مع البعض، في عدد من الأوجه المشتركة) يمكن تطويره ويمكن للمشاركين أن يبدؤوا فهم جديدًا للواقعة الماثلة أمامهم (على أساس مراجعة ما سبق) وتعتبر أي واحدة من هذه النتائج ذات أهمية لتصادي التحيزات والإيعازات التي قد تؤدي إلى استنتاجات خاطئة، عند استقبالها لمعلومات جديدة

وما يطرحه "سكوت-سميث" (Scott Smith 2006) هنا مبني على تكييف تدخلاتنا، بحيث تكون ملائمة، نتيجة لمهمتا لعمليات الإدراك المعرفي الأساسية. وفي حين يركز الرجل على عملية تجهيز المعلومات، فإن "هالبرن" (Halpern) تركز أكثر على مهارات التفكير العليا، أو ما وراء الإدراك المعرفي. ثم قام باحثون آخرون، من جهة أخرى، بمراجعة سبل الإفادة من نظريات التعلم في الارتقاء بمسوى التفكير النقدي. من هؤلاء مثلاً "نوفاك" (Novak (2010, 21) الذي استند إلى نظرية أوسوبيل في الاستيعاب Ausubel's assimilation (1963) ليظهر "العارق بين التعلم بالاستظهار وبين التعلم الهادف" إذ يقوم التعلم الهادف على عرضية مسلم بها، أي بدء مسطومه معرفية هرمية وثمة خطوة مبدئية تم اتخاذها مسبقاً، حيث تم رسم خريطة مفاهيم محوسمة، لاختيار مستوى معرفة الطلاب، ولم يتوقف الأمر عند ذلك، إذ أجري تطويرها، لتكون أسلوباً للتعلم، يضع فيه الطالب يديه على المعرفة المطلوبة، ثم يكتشف العلاقة بين المعلومات الواردة فيها، الأمر الذي يتحقق من خلال التعلم الهادف أو العرضي (Novak 2010) وتبعاً لهذا المؤلف، فإن "التعلم الهادف" هو ذلك التعلم الذي يدمج المعلومات الجديدة، بعضها مع البعض، في شكل هرمي، يمكن للتفكير النقدي أن يتحرك من خلاله. ومن الممكن الآن -مع التقدم التقني الذي دعابشه- أن يتم إنشاء خرائط المفاهيم "إلكترونية"، وترسيخها في الأذهان، بشرط الحفاظ على بنائها الهرمي، وعلى الروابط

المؤشرة (الدالة) على العلاقات بين المفاهيم الواردة فيها (Novak 1998 cited in Vacek 2009) وفي مثل هذه البنية بنظمها هذا، يستق حل المشكلات الجديدة، الذي يمثل إحدى الخصائص المميزة للتفكير النقدي (Vacek 2009) ومن خلال هذا المنظور، يتضح لنا وجود سبل متعددة، لاستثمار النتائج، التي توصل إليها علم الإدراك المعرفي، في تعزيز التفكير النقدي، لدى الطلاب ومع ما تمكنت فيه كل من هذه النظريات من وضع مخططات فعالة، للوصول إلى عمليات محددة لتعزيز التفكير النقدي، فإنه ما يزال أمامها تحدي الشكل المناسب للتدخل من خلال هذه العمليات في التطبيق

وهناك بعض الأبحاث المبكرة (راجع Lyle 1958 كما استشهد به Williams, Oliver, 2003 Allin, Winn. and Booher) التي أوضحت أن التعهيم الصعال للتفكير النقدي قد يكون له -من وجهة نظر نفسية- علاقة بمواهب الطلاب. إذا قام "لايل (1958) "Lyle بالمقارنة بين آثار نهج حل المشكلات، وبين نهج المحاضرات في أداء مقرر علم النفس العام وكشف الرجل عن أن نهج حل المشكلات اقصى قيام الطلاب بالبحث عن الأدلة الملائمة لمعالجة المشكلات، التي طرحها عليهم القائم على التدريس، أما نهج المحاضرات الذي تضمن قيام القائم على التدريس بعرض متكرر لمشكلات مشابهة، لتلك التي وردت في نهج حل المشكلات، ثم أعطاهم الحل الممكن لها وهذا. وجد الباحث أن الطلاب المتفوقين أكاديميا، قد حققوا تحسنا أفضل في مهارات التفكير النقدي، في ظل تطبيق نهج حل المشكلات. وفي المقابل وجد أن الطلاب الأقل مستوى قد تحسن تفكيرهم النقدي بشكل أفضل، في ظل استخدام نهج المحاضرات وبناء على ذلك، فإنه يمكن القول بأن هناك تفاعلا محتملا بين النهج المستخدم في التعهيم من جانب، وقدرات الطالب من جانب آخر هذا التفاعل يؤثر على التفكير النقدي (Williams et al 2003, 220) وقد أظهر هذا البحث وجود تحسن ملحوظ في التفكير النقدي، في ظل استمرار هذا البرنامج، وما يتوفر خلاله من فرص لممارسة هذا النوع من التفكير

مثال ذلك ما يستطيعه مقرر، يعتمد في تطبيقه على فكرة تعهيد مشروع ما، من إدماج آليات (أساليب) التفكير النقدي في الأنشطة المرتبطة بالمشروع "وأن يكون توجهها الرئيس، هو إظهار استخدام التفكير النقدي وتحركه خلال أنشطة المشروع وألا

بترك (أي التفكير النقدي) يُفهم باعتباره قيمة مصبغة غير ملموسة لأداء هذه الأنشطة (Chance 1986; Harris and Clemmons, 1996, as cited in Williams et al 2003,) (222)

ومما ينحى بذلك أيضا - أن تدريس الكتابة "الأكاديمية" التي سيط عليها علم الإدراك المعرفي الضوء. يمكن أن يرصد لنا مواضيع محددة. يمكن للتفكير النقدي التداخل من خلالها وفي هذا الصدد يقدم لنا "باراميسوارام 2007 Parameswaram" توصيحا للإفادة من الكتابة العامة (التعبير) في تدريس المهج، بحيث تم بها دمج مهارات التفكير النقدي، من خلال تعلم المجموعات، ويتمثل طلب في عملية تعلم، تبي على عملية ناعية، في حل المشكلات وتمسغرق هذه العملية الطويلة زمن فصل دراسي كامل على أن تتبع فيه سلسلة من الخطوات، على النحو التالي.

1. يقوم الطلاب باستكشاف قصايا تتعلق بالموضوع الرئيس، ويتعاونون في تحديد القضايا الفرعية المهمة، ويُصنحون بأن ينجروا كتابة بعض التعبير الحر، فين القصص الدراسي التالي.
2. يقسم الطلاب أنفسهم إلى فرق أصغر (تستمر حتى هدية الفصل الدراسي) ويجرون مريدا من النقاش، حول القصايا التي تم لهم طرحها
3. يمح الطلاب الفرصة ليشاركوا داخل الفصل، فيما اختاروا أن يدويوه ويصعلون ذلك بمحس رغبهم، ولا يخصص لهذا النشاط درجات
4. يقوم (طلاب) الفصل بمناقشة الموضوعات المهمة، ويرسم خريطة معرفية.
5. يتعلم الطلاب كيف يفكرون ويتأملون الموضوعات المطروحة ويتناولوها بالنقاش الجماعي
6. عند نهاية المرحلة، يقوم الطلاب بإعداد ورقة متدرجة "graded" ويتنقون التلقيم لعائد (الناتج أو الانطباع الناتج)
7. تتضمن الخطوة السابعة عرضا من الطلاب، للمصادر التي توصلوا إليها، بما في ذلك إقامة ورشة عمل حول المكتبة، ويناقشون تحديدا الألفاظ والمصطلحات

- المفتاحية، التي استخدمت في التطبيق الذي أنجزوه سابقا وتتلقى الطلاب نمبيدا،
للتعرف على مفهوم "البيليو جرافيا" (الإعداد المهني لقوائم المصادر)
8. يتم توجيه الطلاب نحو استخدام المصادر السابقة الإشارة إليها في الفترة السابقة
لبلورة أسئلتهم وتعبيراتهم والبحث عن أفكار حول الموضوع أو ابتكارها
9. تشجيع الطلاب على إعداد عرض تقديمي للمحتوى السابق الإشارة إليه بشكل
إبداعي (أعدي / أفلام / ألعاب - إنج) سواء بأنفسهم كأفراد أو ضمن عمل جماعي
10. مرة أخرى يكرر تشجيع الطلاب على الاستمرار في كتابتهم عن الموضوع وعن
معالجته

11 ورقة التقييم النهائي. وتسجل فيها جميع عناصر القصبة المطروحة التي جرى
عرضها أثناء المصل الدراسي

وقد وجد "باراميسورام" (2007) Paramewaram أن عملية الكتابة الحرة، تخفف
من مخاوف الطلاب من التقييم (الذي ترتب عليه درجات) إن هذه العملية خلصت في
حائب منها إلى تسمية مهارات التفكير النقدي عند الطلاب، لما تحقق لهم من فهم أعمق
لقضية مهمة من خلال تنمية مهاراتهم في رسم خريطة المفاهيم، والبحث، والتألف فيما
بينهم. وهي ثلاثة مقومات لازمة لاكتساب مهارات رفيعة في التفكير النقدي وهما يعود إلى
ما قررناه سابقا، أن هذا يمثل توضيحا جليا للسبل، التي يمكن بها لعلم الإدراك المعرفي
أن يصيد في تحرير التفكير النقدي، وذلك يحدث هذه المرة من خلال نهج خريطة المفاهيم
(مخطط بالمفاهيم مزود بالروابط الدالة على العلاقات بينها)

نموذج هالبرن لرفع مستوى التفكير النقدي

إن أحد المعالجات والنماذج التي سعت، لرفع مستوى التفكير النقدي من خلال
الاعتماد على معطيات علم الإدراك المعرفي، يتمثل في مُحمل الجهد البحثي الذي قامت
به هالبرن 2003 Halpern والذي كان له أكبر صدى. والواقع أن هالبرن صممت في
البداية عام (1998) نموذجا يبنى على الدليل، متعدد الأوجه للتفكير النقدي، ليتشكل
من خلاله مقرر للتفكير النقدي. ولم يكتف النموذج بوصف تصور لمهارات وطرق التفكير

النمدي، وإنما نصمم - أيضا - تطبيقا لتلك المهارات، ونقتره على التقاط العرص الملائمة، ومكانية رصد مؤشرات التقدم، وتشخيص نوعية التفكير مقومات نموذج هالبرن

في عام (1998) رأت "هالبرن" أنه لكي يعنى الإنسان، التفكير النقدي بشكل مناسب، فإنه لا بد له من بروع داخلي إلى ممارسته، وأيضاً إلى تحليل ما يطرح أمامه وهذا تصنيف الياحثة الاستعداد disposition الذي يمثل نموذجاً إيجابياً للتفكير النقدي، وإرادة الاهتمام فيه، والرغبة، كذلك، في تكريس مقدار من الجهد المطلوب لأداء الخطوات اللازمة لرفع مستوى هذه المهارة وصاحب لتفكير النقدي عندها نه موصفات تتمثل فيما يلي.

1. الرغبة في المشاركة في المهام الصعبة والمثابرة في أدائها
2. التعود على إعداد الخطط، وكبح جماح الاندفاع
3. المرونة والتفتح الذهني.
4. الرغبة في التخلص من "الاستراتيجيات" العقيمة سعيًا للتقويم أو التصحيح الذاتي (Halpern 1998,452)

من هنا، فإننا نعتبر أن الطالب الذي تتوفر له هذه المواصفات يصبح عندئذ قادراً على تنمية مهارت وفدرات التفكير النقدي. ويعني ذلك، أيضاً، القدرة على التحليل وعلى الحاجة (الحوار بالحجج)، وعلى صياغة القرار وحل المشكلات، وكذلك القدرة على التفسيرات أو تقديم وجهات نظر بديلة، ومن ثم يستطيع أن يحكم -على عدم وأر يخصص المروص للاختبار

وهناك ما يطلق عليه تدريب في البنية (training in structure) ويقصد به القدرة على إدراك أو مراقبة الوقت الملائم لتطبيق المهارات، وتحديد السياقات الملائمة لإعمال التفكير النقدي (453) وهناك زاوية مهتاحة وهي القدرة على استحضار المعرفة، والمهارات، والسمادح والحالات المشابهة من خلال استعراض التجارب السابقة المختزنة في الذاكرة؛ لتكون ماثلة أمام الطالب، وهو بصدد معالجة المشكلة الطارئة (الآن). ويأتي

المصنوم الأخر في نموذج "هالبرن"، وهو ما يطلق عليه "الربان" أو "الرئيس التبعيبي" (454) ألا وهو المراقبة من خلال ما وراء الإدراك المعرفي ونظر "هالبرن" إلى مراقبة الإدراك المعرفي، على أنها القدرة على مراجعته مدى التقدم في أي من أنشطة التفكير البقدي، وتقييم مدى نجاح هذا النوع من التفكير في تحقيق الهدف المنشود، وأن يوجه ما يبدل من مجهود، وفقا لذلك وترى "هالبرن" أن تعبير ذلك يمكن تحميمه من خلال "الأسئلة محكمة البيئة" مم يشجع على تدبرنا لما تعلمناه (454)

ومم لاحظته "هالبرن" أيضا أن كثيرا من التربويين (المعلمين)، لا يصعون في اعتبارهم أسس علم الإدراك المعرفي، عند تحضير دروس التفكير البقدي وتخصبط ممرره وأكدت أن طلاب المرحلة الجامعية الأولى، يعبرهم الصعف في تعميم مهاراب وقدرات لتفكير البقدي، وتسنشهد بحالة ايد قبا الطلاب وجود ظاهرة حارقة أو حرفية (راجع (Messer and Gnggs (1989) كما أكدت أن كثيرا من البالغين لا يستطيعون تعميم التفكير البقدي في البيئه الخارجية، بعيد عن مؤسسات التعليم وعلى سبيل المثال فإن غالبية البالغين يصدقون بروح الخط، كما أن معظم هؤلاء يعتقدون أنها مكتوبة من اجل ما يمر بهم ذاتيا من مواقف نموذج هالبرن في التطبيق.

هناك عدد من العوامل التي ينبغي أحدها في الحسبان، عند استخدام نموذج "هالبرن" في الواقع العملي (1998) اول هذه العوامل هو سمب الطلاب مثل التفتح الذهني ومدى اكتساب الاستعداد لتفكير البقدي وقد أكدت "هالبرن" ورملاؤها مثل (Zeidler, Lederman, and Taylor 1992) على أهمية توفر اتجاه يجابي نحو التفكير البقدي وقد تضمن هذا الاتجاه، الانفتاح على الأفكار الأخرى، وتحدي الأعراف والتجيرات السائدة، والإيمان بأن هذا التحدي أمر محمود ويمكن للاستعداد الراسخ، أن يساعد في التعرف على الكيفية التي يمكن بها ممارسة التفكير البقدي بالشكل المناسب

وعلى أصحاب التفكير البقدي، أيضا، أن يملكوا القدرة على تمحيص الحجج أو

الأدلة، وأن يمينوا مدى علاقتها، وصلاحياتها. بالنسبة للقضايا المطروحة وهذا النوع من التمحيص، يسلطوي على شيء من المعرفة بتركيبية الحجج أو الأدلة ومهارات التمييز بين الحقائق الثابتة والمعللة، وبين الفروض، أو الاقتراحات أو التنبؤات. وعلى المفكر البعدي، أن يصب، النظر في السياق اللغوي للحجة، لأن ذلك قد يكشف عن أن شيئاً ما قد عرض على أنه دليل، في حين أنه مجرد تخمينات. وهذه المهارات في حاجة إلى نشيطتها ورفع مستواها، من خلال الممارسة المستمرة والمنظمة. إن الممارسة التي تتم بالشكل المأمول، في كل ما يسمح من فرص. نحقق مرئياً من الخبرة ببنية 'لحجج' ومن ثم مرئياً من التخصس في المهارات (Ericsson and Charness 1994)

وقد يختار أفراد من الجمهور لعام، أن يشاركوا النقاش داخل مجتمعهم. أو في التوساط الجماهيرية، أو أمام الحكومة معديها فرصاً لممارسة تلك المهارات وعلى سبيل المثال قام كل من McKendree Small, Stenning, and Conlon (2002) بتبيان أن هناك أسئلة عامة يجري طرحها مثل: "ماذا ينبغي على الحكومة أن تفعله لوقف موجة الهجرة؟" ويمكن أن يذهب التمحيص "فيسألون عن السؤال ذاته" (64) ويصبحون مفكرين نقديين ومن ثم يطرحون أسئلة بديلة مثل "هل هناك حقاً موجة من المهاجرين؟" وما هي المشكلات التي تحدثها موجة هؤلاء المهاجرين؟"

وإذا كان هذا حال بعض من الجمهور العام، فإن الأمر أيضاً له أهميته في السياق العام لتعليم عموماً، والأكاديمي خصوصاً، ويعني بذلك، أن يكون هناك قدر كاف من الإحاطة بسباق الحجج أو الدليل. وهنا فإن فهم الكيفية التي يؤثر بها (أي السياق) على الآخرين، والتحييزات الوارد وقوعها داخل كل فريق من المشاركين في الحوار الجدلي أو المناقشات، وكل هذا يساعد في تقييم السياق، الذي يعرض فيه الدليل.

وليسير معرفة هذه الأمور، فإن أصحاب التفكير البعدي، عليهم أن يتعرفوا على أصحاب المصلحة Stake holders المشاركين في قضية جدلية معينة (بما فهم المعارضون لوجهة نظر بعضهم)، والمنافع التي قد تعود عليهم من التمسك بوجهة نظر محددة مسبقاً. ومع أن هذه القضية لا يتفرد بها، أو لا يعود أصلها إلى علم الإدراك

المعرفي. فإن فهم حتمية الميول نحو إيلاء الاهتمام الكافي بالتصرف المبني على التحيز الذاتي، له أهميته في فهم السبل الأفضل لتنمية هذه المهارات

إن إحدى الواجبات التي على تعليم، أو التدريب على التفكير النقدي أن يقوم بها، هو مساعدة الطلاب على الترفع عما لديهم من تحيز ذاتي، وأن يذاوموا الإيعازات أو الإيعاءات (السلبية)، وهو ما يصدق عليه "البقع السوداء" "blind spots"، الأمر الذي صممه "كاهمان" في نظام رقم (٦)، الذي تم لنا مناقشته من قبل وإدراك من السهل أن يفحول الإنسان تمانيا (أوتوماتيكيا) إلى الاعتماد على الإيعازات أو الإيعائيات، فإن عمميات ما وراء التفكير، يمكن تعلمها واكتسابها للطلاب كي يكونوا أكثر وعيا وحدرا، عند مواجهتهم للمشكلات فحث الطلاب -مثلا- "على النظر إلى الجذور العميقة للمشكلة"، أو أحد وحيي النظر حول قصية "ما" في الاعتبار (Wi Lingham 2007) ممثل أجرام تدكير، يمكن أن تعين الطالب خلال إجرائه تحليل المشكلة (Novick and Holyoak 1991)

ويقوم أصحاب التفكير النقدي باستخدام "استراتيجيات" تفاعل فكري، يتمكنون خلالها، من مراجعة ومراقبة نوعية تحليلهم للجديد من المعلومات إن اكتساب الطالب للمفهوم على استخدام ما وراء التفكير النقدي، يمكن أن يحرك أسئلة حول التحيز السائد من الذات، وعن مدى ملائمة المعلومات، التي تم تجميعها وهنا يمكن لنموذج المراقبة الذي وصفته "هالبرن" أن يدفع نحو إعمال أكثر للتفكير النقدي

وقد طرح مؤلفون آخرون - بناء على نموذج "هالبرن" - اقتراحات طرق لتعليم التفكير النقدي. فمثلا قام "فان جيلدر" (Van Gelder 2005) بوضع سلسلة دروس لتعليم التفكير النقدي. وهو يرجح أن يقوم معلمو التفكير النقدي، باستخدام علم الإدراك المعرفي، لتشكيل برنامجهم التدريسي وفي بداية الأمر يدركوا الرجل بأن التفكير النقدي، واكتسابه والتعبير عنه، ليست من المسائل المفترية إن قوة الإدراك الإنساني تتأثر من بحثنا عن الأنماط أو السمادج المماثلة، والتجارب السابقة، ورواية القصص' لاستخدامها جميعا في نظم أفكارنا (Shermer 2002) فالتفكير النقدي عمل يتطلب

جهداً وعليهما أن نحث لطلاب على الارتفاع بمستوى استعدادهم، الذي رجحت "هاليرن" (1998) أنه ضروري، لإعمال التفكير النقدي. أما "فر حيدر" فيرى أننا في حاجة إلى الاستعداد، ولربعة والقدرة على بدل المجهود، في استخدام فكرنا النقدي

وبعمق "فر حيدر" مع "هاليرن" تماماً في مفهومها الخاص بالمهارات، التي يتطلبها التفكير النقدي في التطبيق. وإذا أردنا أن نتأكد من أن الطلاب قد اكتسبوا هذه المهارات، فلا بد أن يوفر لهم الفرص الكثيرة لممارستها، بدلاً من الأنشطة القائمة على الاستظهار

ولكي تكون ممارسه التفكير النقدي محققة للعدة المرجوة، فإنها يجب أن تتم بالوصف الذي يطلق عليه "جلدر" وآخرون، "متعمدة deliberate" وتبعا "لإريكسون وتشارنس" (1994) Encsson and Charness. مما توصلنا إليه بالديه لاكتساب المهارات، فإن الممارسة المتعمدة، تتطلب أن يكون الطلاب على وعي. بأن هذا النشاط يهدف إلى نسيئة مهاراتهم، ومن ثم استثارة (أو تحفيز) عمليات ما وراء الإدراك المعرفي المتفاعل. ويركز النشاط عسند على تحسين أداء المهارات، والتدرج في الواجبات، ويتيح الفرص، لإعادة إجراء الأنشطة البسيطة، قبل الدخول إلى مهام معقدة، أو أكثر صعوبة، مما يفسح المجال للحصول على خرجين في مستوى ملائم لمهارات ما وراء التفكير وتعتمد عممية المحسني التدريجي - أيضاً على توجيه مباشر واسطباع، مؤازر

وقد تناولت "هاليرن" و"جلدر" مسألة التحول هذه في إرشادتهما لأجراء عممية التفكير النقدي، أثبت في معرض حديثهما عن اسسب، في كون تنمية مهارات التفكير النقدي الملائمة والمره (القابلية للتعديل) مسألة صعبة التحقيق وهناك مثال توصيحي على تلك الصعوبة، يجده في دراسة أجريت على القدرة على التحول (Novick and Holyoak 1991) حيث تم عرض الحول والخطوات الأساسية لأربع مسائل رياضية، بآء على عملية استدلال متشابهة وكانت إحدى هذه المسائل تدور حول ترتيب صفوف من النباتات، ثم سئل الطلاب بعد ذلك، عن حل مشكله ترتيب أربعة صفوف من فرقة موسيقية ويعتمد حل هذه المسألة على نفس عملية الاستدلال بالمسألة الأولى. فإذا بإجابات الطلاب تسمر عن قبرة 19% فقط من الطلاب على اكتشاف التشابه بين

تكوين المسائل أو المشكلات، والنجاح في تطبيق الاستدلال السليم على المشكلة الجديدة.

وذهب كل من "ماكندري" وزملاؤه (McKendree and Colleagues 2002) إلى أنه في الوقت الذي يركز فيه معظم التعليم "الرسمي" على كيميائية تطبيق بـمادح (رموز أو بدائل للأفكار والموضوعات) المشكلات، فإنه لا يولي اهتماماً كافياً، للتساؤل حول الكيفية التي يتم من خلالها، اختيار السامح المخسفة، للمواقف أيضاً، المجتمعة كما أنهم يذهبون إلى أن التفكير النقدي، لا يوقف دوره عند اختيار السامح، الملائمة، بل يشمل - أيضاً - على تقييم مدى الإفادة، التي تحقق من السامح المختلفة، وتقديم تفسير مسبب - لمصير أحدهما على الآخر، وهذه الطلاقة في اختيار للمادح، تجعل الفرصة سانحة لطلاب أدم التحول إلى الأفصل، وسيجب أيضاً طلاب الجامعة الذين يظهرون قدرتهم على الاختيار وتبريره، درجات أفضل في اختبارات المدرات الاستدلالية المنطوية، وحل المشكلات

علم الإدراك المعرفي والتفكير النقدي والتعليم العالي

لقد توصلت البحوث، التي أجريت حول الوسائل المختلفة لدعم التفكير النقدي إلى حيلط من النتائج، فبعضها يُعزى من قدر خريطة للماهيم والعلاقات فيما بينها، التي يعدها الطلاب (في مقال تلك التي يعدها القائمون على التدريس) باعتبار أنها مؤشر على قدرة فكرية أكثر تموقاً لدى الطلاب.

(Daley Shaw, Balistreri, Glasenapp, and Piacentine 1999) وضاء على تحليل ثمانية عشر تقريراً منشوراً (أخرجت في تسع عشرة دراسة منفردة - احتوت أربع عشرة خريطة منها من إعداد الطلاب) قدمت بين عدد مراعاة استخدام خريطة الماهيم في الفصول وجود انطباع إيجابي، وراء انجاز الطلاب وتوحيدهم (Horton, Mcconney, 1993) (Garlo, Woods, Senn, and Hamelin 1993) ومع ذلك فإن إمكانية تعميم ترجمة حرائط الماهيم إلى إجراءات في التطبيق، ما زالت بعيدة عن الوضوح وقد أفاد "هورتون وآخرون" (Horton et al (1993) أن المجال الموضوعي (المادة الدراسية) وموقع الدراسة،

لهم تأثير على مدى التحسن فعلى مسيل المثال. حين استخدمت حرائط المفاهيم في مهام طبية علاجية بدلا من الأدوات التقليدية، فإن خريطة المفاهيم لم تحدث تحسنا يذكر في أي من مؤشرات التفكير النقدي (Wheeler and Collins 2003) وهناك دراسات خاصة بالإدراك المعرفي أوضحت - أيضا - أن التلقين العائد (أو الانطباع لدى المستقبلين) وكذلك الدعم المتوفر، يمكن أن يؤثر على نمو المهارات عند الطلاب. أما "دويك" وريبكي (Dweck 1975. Dweck and Reppucci 1973) فقد قاما بدراسة عينة تتكون من مجموعات من صغار لطلاب. وقد وجدوا أن بعض الطلاب منطريين متصلبين، يعتقدون أن كفاءتهم المكربة، مركبة من سلسلة من المهارات التي يمكن رفع مستواها بزيادة الجهد وكلما ردد المجهود، ارتفع مستوى الذكاء. وهؤلاء الأطفال، يسمعون إلى أداء المهام التي نتيج فرضب لنتعلم. وعلى الجانب الآخر قدم "دويك" وريبكوه بدراسة مجموعة أخرى على عكس الأولى يطلق عليهم منطريون ذاتيون (entity theorists) وهؤلاء يرجعون ناتج إنجازهم إلى القدرة المظهرية، ويرون أن الذكاء من المناقب العامة الثابتة، التي لا يمكن رباذتها ببذل المجهود بين الدرجات الدنيا من الذكاء وهؤلاء لا يسعون إلى المهام التي تقتضي التحدي، ومواجهة احتمالات الخطأ وإذا لم نؤخذ هاتان المقارنتان للطلاب في الحسبان، فإن من الصعب وضع استراتيجيات محكمة، مبنية على دليل من التجارب العملية للإفادة من التلقين العائد (انطباع المستقبلين) أو مؤثرة الاستمرار في الأداء والأمر الذي ترجعه هذه الدراسات أن الطريق الذي يمر عبره علم الإدراك المعرفي، ليصل إلى الطلاب في المصوب، ليس سهلا، ولا يخفي علينا أن نتائج إجراء البحوث التجريبية على أرض الواقع ما زالت موضع أحد ورد بين الباحثين والممارسين. وهذا يكمن التحدي في تطبيق مخطبات علم الإدراك المعرفي.

لقد تبيعت المناقشة السابقة العديد من الطرق التي يمكن بواسطتها استخدام نتائج علم الإدراك المعرفي - وبخاصة منها الأبحاث الخاصة بالإيعازات والتعيرات - للوصول إلى تعليم أقصر للتفكير النقدي من خلال خريطة المفاهيم. وما وراء الإدراك المعرفي، وهكذا ومع وجود إمكانية لتطبيق إجراء أبحاث تجريبية بهذه الطريقة، فإن علينا أن نكون على حذر، عند محاولة تطبيق أبحاث الإدراك المعرفي، أو علم الأعصاب،

مع طلابها في قاعات الدرس (راجع أيضا Bruer 1997) فمع أن علم الإدراك المعرفي يمكن، حقيقية، أن يلقي الضوء على العمليات المعكبة الأساس، فإنه من المهم أن يأخذ في الاعتبار خصائص السياق، التي تعمل ضمن إطارها مؤسستا التعليمية، وظروف الطلاب الذين نعي بتعليمهم، ومجال التعلم، الذي يوئى ورد لمطور السياق الذي يتم فيه أعمال لتفكير النقدي. إن الرحلة من التجريب إلى قاعة الدرس رحلة طويلة ومحموفة بالصعوبات. وهناك صعوبة خاصة تحيط بإحكام جميع العوامل، التي تجعل التدريس في الفصل قادراً، على استيعاب أي تطبيقات من مستجدات العلوم المتصلة بالفكر إن هذه القضايا في مجموعها مصادها أن الاستفادة من علوم التعلم، بما فيها علم الإدراك المعرفي في أي مرحلة تعليمية هي عملية تتطلب خطوات كثر وأنها مشر حوار مستمر بين الباحثين والممارسين (Lodge and Bosanquet 2014) ويبدو أن هذا الحوار ما يزال في بداياته الأولى.

خاتمة

مع الصعوبات التي عرصاها فيما يتعلق بتطبيق معطيات علم الإدراك المعرفي، في التعليم العالي، فإن لدينا هنا من الأمثلة ما يدل على أن هناك مكاسب ملموسة قابلة للتحقيق، من خلال استيعاب مزيد من أبحاث علم الإدراك المعرفي، عملية التدريس، خلال مرحلة التعليم العالي وقد استبابت إمكانيات استخدام نتائج تلك الأبحاث على نطاق واسع من خلال ملاحظة مظاهر عدة، جرى رصدها في نطاق بيئة تجريبية فمثلا ذهب "بجورك" (1994) Bjork في بحث له بعنوان، "المصاعب المحببة Desirable difficulties إلى أن مواقف التعلم الأكثر تحديا، تحقق إغاشا للذاكرة، وكذلك احتير "روديجر" (راجع مثلا Roediger 2006, Karpicke) حيث أفاد أن إعادة اختبار محتوى من المعرفة عند التروء بها، يحقق - أيضاً - إغاشا أكثر للذاكرة. وقد اتصحت قوة هذا الاستنتاج عندما تم تطبيقه في بيئة تعليمية وقد قام كل من (Dunlosky, Rawson Marsh, Nathan, and Willingham 2013) بمراجعة الماحصة للدلائل، التي تم اثباتها من جانب علم الإدراك المعرفي، والتي يمكن استخدامها لتعزيز عملية تدريس

التفكير النقدي على نطاق واسع وإذا كان علم الإدراك المعرفي يمكن أن يفعل ذلك مع التفكير النقدي فإن نتائج هذه الدراسات يمكن أن تساعدنا -أيضا- في الكشف عن ريف بعض التلميحات المائدة في "التعلم والتعليم، مثل فكرة أن لكل طالب "أسلوب خاص للتعلم" "Learning Style" (راجع مثلا Hansen and Correll) ومعني ذلك أن إمكانية الاستفادة من المنتج، التي يوصل إليها علم الإدراك المعرفي، لتحسين التفكير النقدي في التعليم العالي، مثلما هو الحال في قطاعات أخرى تعليمية -أمر واضح للعيان. ولكن أن يتم تحقيق ذلك كاملا في التطبيق فذلك، ما لم يتحقق بعد

ويسو أن النهج الأفضل لبثورة تصميم مقرر، يرفع من مستوى التفكير النقدي، هو الالتقاء من المناقشات الجديدة حول التعميم والتخصيص ومن ثم فإنه يمكن للتربويين أن يبنوا تعديلا مدروسا بعناية، والانتقال بمنتجات البحوث التي تشخص الأليات المعروفة بأنها تفضل الفكر الرشيد وبهذه الطريقة، فإنه يمكن لعلم الإدراك المعرفي أن يساعد في فهم الإيعازات والتحيزات، التي تقود إلى التفكير الكثير - لكنه ليس بالضرورة فعالا - في مختلف المقررات الدراسية، أو في السياقات المهنية وهذا فإنه، أي -علم الإدراك المعرفي- يعيش على فهم أين يذهب التفكير في الاتجاه الخطأ حتى لا نقوم ببساطة، بإدخال التعليم المنصبت في المنطق الضعيف الشائع، فإنه يحولنا مباشرة إلى معالجة مواقف، يبدوا هي منطق لطلاب وقد توافق (أو استراح) مع الاحتمالات العقلية، من خلال منهج صمم على أساس أن دعائمه الرئيسية، هي الدليل أو البرهان.

المصادر

- Bjork, R. A. 1994. "Memory and Metamemory Considerations in the Training of Human Beings." In Metacognition. Knowing about Knowing, edited by J. Metcalfe and A. Shimamura. Cambridge: MIT Press
- Bruer, J. 1997 "Education and the Brain. A Bridge Too Far " Educational Researcher 26 (8): 4-16.
- Burton, L. J., Westen, D., and Kowalski, R. 2012 Psychology (third Australian edition). Brisbane: John Wiley & Sons.
- Chance, P. 1986. Thinking in the Classroom: A Survey of Programs New York Teachers' College, Columbia University.

- Daley, B. J., Shaw, C. R., Balistreri, T., Glasenapp, K., and Placentine L. 1999 "Concept Maps: A Strategy to Teach and Evaluate Critical Thinking." *Journal of Nursing Education* 38 (1): 42-47
- Davies, M. 2006 "An 'infusion' Approach to Critical Thinking: Moore on the Critical Thinking Debate." *Higher Education Research and Development* 25 (2): 179-193.
- Davies, M. 2011 "Introduction to the Special Issue on Critical Thinking in Higher Education." *Higher Education Research and Development* 30 (3): 255-260.
- Davies, M. 2013 "Critical Thinking and the Disciplines Reconsidered." *Higher Education Research and Development* 32 (4): 529-544
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., and Willingham, D. T. 2013. "Improving Students' Learning with Effective Learning Techniques: Promising Directions from Cognitive and Educational Psychology." *Psychological Science in the Public Interest* 14 (1): 4-58.
- Dweck, C. S. 1975. "The Role of Expectations and Attributions in the Alleviation of Learned Helplessness." *Journal of Personality and Social Psychology* 31: 674-685
- Dweck, C. S., and Reppucci, N. D. 1973 "Learned Helplessness and Reinforcement Responsibility in Children." *Journal of Personality and Social Psychology* 25: 109-116.
- Ennis, R. H. 1989 "Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research." *Educational Researcher* 18 (3): 4-10
- Epley, N., and Gilovich T. 2006. "The Anchoring-and-Adjustment Heuristic." *Psychological Science* 17 (4): 311-318
- Ericsson, K. A., and Charness, N. 1994 "Expert Performance—its Structure and Acquisition." *American Psychologist* 49 (8): 725-747
- Evans, J. S. 2003. "In Two Minds: Dual-Process Accounts of Reasoning." *Trends in Cognitive Sciences* 7 (10): 454-459.
- Gilovich, T., and Griffin, D. 2002 "Introduction—Heuristics and Biases: Then and Now." In *Heuristics and Biases: The Psychology of Intuitive Judgment*, edited by T. Gilovich, D. Griffin and D. Kahneman. Cambridge: Cambridge University Press. 1-18.
- Goldstein, D. G., and Gigerenzer, G. 2002 "Models of Ecological Rationality: The Recognition Heuristic." *Psychological Review* 109 (1): 75-90.
- Halpern, D. 1998 "Teaching Critical Thinking for Transfer across Domains: Dispositions, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring." *American Psychologist* 53 (4): 449-455
- Halpern, D. 2003. *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Hansen, L. and Cottrell, D. 2013. "An Evaluation of Modality Preference Using a 'Morse Code' Recall Task." *Journal of Experimental Education* 81 (1): 123-137
- Horton, P. B., McConney, A. A., Gallo, M., Woods, A. L., Senn, G. J. and Hamelin, D. 1993. "An Investigation of the Effectiveness of Concept Mapping as an Instructional Tool." *Science Education* 77 (1): 95-111
- Kahneman, D. 2011. *Thinking, Fast and Slow*. London: Allen Lane
- Kahneman, D., and Frederick, S. 2005. "A Model of Heuristic Judgement." In *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*, edited by K. J. Holyoak and R. G. Morrison. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lodge, J. M. and Bosanquet, A. (2014). "Evaluating Quality Learning in Higher Education: Re-Examining the Evidence." *Quality in Higher Education* 20 (1): 3-23
- Macpherson, R., and Stanovich, K. E. 2007. "Cognitive Ability, Thinking Dispositions, and Instructional Set as Predictors of Critical Thinking." *Learning and Individual Differences* 17: 115-127
- McKeivie, S. J. 2000. "Quantifying the Availability Heuristic with Famous Names." *North American Journal of Psychology* 2: 347-357
- McKendree, J., Small, C., Stenning, K., and Conlon, T. 2002. "The Role of Representation in Teaching and Learning Critical Thinking." *Educational Review* 54 (1): 57-67
- McPeck, J. 1981. *Critical Thinking and Education*. New York: St. Martin's Press
- Messer, W. S. and Goggs, R. A. 1989. "Student Belief and Involvement in the Paranormal and Performance in Introductory Psychology." *Teaching of Psychology* 16 (4): 187-191
- Monaghan, P., Stenning, K., Oberlander, J., and Sonstroff, C. 1999. "Integrating Psychometric and Computational Approaches to Individual Differences in Multimodal Reasoning." In *21st Annual Cognitive Science Society Conference*. Eds. 405-410. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.32.2687&rep=rep1&type=pdf>.
- Moon, J. 2008. *Critical Thinking: An Exploration of Theory and Practice*. Abingdon: Routledge.
- Moore, T. 2011. "Critical Thinking and Disciplinary Thinking: A Continuing Debate." *Higher Education Research and Development* 30 (3): 261-274
- Novak, J. D. 2010. "Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations." *Journal of e-Learning and Knowledge Society* 6 (3): 21-30
- Novick, L. R., and Holyoak, K. J. 1991. "Mathematical Problem Solving by Analogy." *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 17 (3): 398-415

- Parameswaram, G. 2007 "Inclusive Writing in a Psychology Class." *Journal of Instructional Psychology* 34 (3): 172-175.
- Plous, S. 1993. *The Psychology of Judgment and Decision Making*. New York: McGraw Hill
- Roediger, H. L. I, and Karpicke, J. D. 2006. "Test-Enhanced Learning: Taking Memory Tests Improves Long-Term Retention." *Psychological Science* 17: 249-255
- Scott-Smith, W. 2006. "The Development of Reasoning Skills and Expertise in Primary Care." *Education for Primary Care* 17: 117-129
- Shermer, M. 2002. *Why People Believe Weird Things: Pseudoscience, Superstition, and Other Confusions of Our Time*. London: Souvenir Press.
- Stenning, K., Cox, R., and Oberlander, J. 1995. "Contrasting the Cognitive Effects of Graphical and Sentential Logic Teaching: Reasoning, Representation and Individual Differences." *Language and Cognitive Processes* 10 (3-4): 333-354
- Tversky, A., and Kahneman, D. 1974. "Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases." *Science* 211: 1124-1130
- Tversky, A., and Kahneman, D. 1982. "Judgments of and by Representativeness." In *Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases*, edited by D. Kahneman, P. Slovic, and A. Tversky. Cambridge: Cambridge University Press. 84-98
- Vacek, J. E. 2009. "Using a Conceptual Approach with Concept Mapping to Promote Critical Thinking." *Journal of Nursing Education* 48 (1): 45-48.
- van Gelder, T. 2005. "Teaching Critical Thinking: Some Lessons from Cognitive Science." *College Teaching* 53 (1): 41-48
- West, R. F., Toplak, M. E., and Stanovich, K. E. 2008. "Heuristics and Biases as Measures of Critical Thinking: Associations with Cognitive Ability and Thinking Dispositions." *Journal of Educational Psychology* 100: 930-941.
- Wheeler, L. A., and Collins, S. A. 2003. "The Influence of Concept Mapping on Critical Thinking in Baccalaureate Nursing Students." *Journal of Professional Nursing* 19 (6): 339-346
- Williams, R. L., Oliver, R., Allin, J. L., Winn, B., and Booher, C. S. 2003. "Psychological Critical Thinking as a Course Predictor and Outcome Variable." *Teaching of Psychology* 30 (3): 220-223.
- Willingham, D. T. 2007. "Critical Thinking: Why Is it So Hard to Teach?" *American Educator* 31 (2): 8-19.
- Zedler, D. L., Lederman, N. G., and Taylor, S. C. 1992. "Fallacies and Student Discourse: Conceptualizing the Role of Critical Thinking in Science Education." *Science Education* 76 (4): 437-450

الفصل الرابع والعشرون ما وراء الإدراك المعرفي والتفكير النقدي دعائم تربوية

بيتر إيلرتون
Peter Ellerton

مقدمة

لا شك أن هناك رغبة ملحوظة على نطاق واسع، في أن يكون التفكير النقدي واحدا من عوائد التربية (التعلم) ومن المآثر أن تجد مؤسسة تعليمية، لا تدرج بعض المهارات البديهية في قائمة مزايا أو مناقب حريجها ومع ذلك فإن ما يحدث في غالب الأحوال أن التفكير النقدي يحظى بالحديث والتعاطف في تخطيط المسهج، إلا أن المحتوى يعجز عن تحقيق ذلك على أرض الواقع إنه أصبح كالقطة Cat Cheshire^(*) في المسهج، تنبأه كل المقررات، لكنه لا يكتسب بالشكل المرجو في أي مهة.

إن معظم محاولات فهم، أو تعريف التفكير النقدي - إن لم يكن كلها- تنحو إلى تجميع سلسلة من مهارات الإدراك المعرفي، وربما تضيف بعضا من الاستعدادات الإيجابية، لما ينبغي أن يكون عليه سلوك صاحب التفكير النقدي المثالي. فالتعريفات السريعة للتفكير النقدي، التي تمت من خلال أخذ عينة صغيرة تشخصهم على أنهم

(*) هي قطة شهيرة في معاصرات أليس في بلاد العجائب Alice in Wonderland للمؤلف Leviv Carrol مشهورة بلبسيتها المستغرة التي تبقى ماثلة حتى في حال غيابها (المترجمون)

أولئك الذين يجيدون تفهيم ما يعرض عليهم (Ennis 1964,599) وليس يستطيعون اختبار تفكيرهم الذاتي بواسطة المعايير والمقاييس (Paul 2001) وسماعلون إيجابياً مع المفاهيم (Paul 2001)، ويمكنهم الكشف عن العلاقات المؤكدة التي تربط بين الأقوال أو المرامح (Mulnix 2010, 467)

ومن الصعب على الإنسان أن يتخيل استبعاد أي من تلك الأفكار، بحجة أنه لا علاقة لها بالمفاهيم لشدة التمسك بالنقدي وليس من أصحابها، ولا من غيرهم من الباحثين على الأرجح من يجادل في تصنيفات أو تسميات الآخرين كما لا يوجد من يتهمهم بالإحماق في بلورة مفهوم محدد للتفكير النقدي وعلى ذلك فإن التفكير النقدي ينظر إليه من خلال مفهوم واسع جداً وليس معنى ذلك أن هناك افتعرا للندفة، حيث أن كثيراً من الباحثين قام بتشخيص المهارات المعاللة بتفصيل واضح (Facione 1990) فما هي القصية ادر؟ فحينما تتبع من أن لشبكة رفيت لمدي أوسع من اللارم، للدرجة التي أصبحت فيها تعريمانا فصفاصة مما يحون بينها وبين سلسيط صوء ساطع على لمصمور التربوي، كما أن الافتقار إلى فهم أكثر عمقا، وأكثر اتساقا للتفكير النقدي، يجعل من الصعب أيضا على التربويين أن يبنوروا مائى أو مدحلا لصناعة أو كوير مفكرين نقديين

ولن أركز كثيرا في ورفي هذه، على سلسلة المهارات الإدراكية التي ينظر إليها باعتبارها مكونات التفكير النقدي (مثل: الاستدلال والتحليل والتقييم والتعليل إلخ) بما ساقوم بدرجة أكثر بالتركيز على دور ما وراء الإدراك المعرفي خلال تفكيرنا النقدي إن ما وراء التفكير، كما في تعريفه المتداول، هو التفكير حول التفكير ومع ذلك فإن هذا التعريف المبسط، لا يلقي ضوءا كافيا على ما نعتبره ظاهره إدراكية معقدة ومن جاني فصاقوم، لهذا السبب، بوصف نموذج لما وراء الإدراك المعرفي، تتشكل خطوطه، من خلال وضعه الوظيفي وأمل بناء على ذلك أن يكون النموذج المشار إليه مئمرا من راويتين. تتمثل أولاهما في الارتقاء بهما لتفكير النقدي، بينما تمدنا ثانيتهما بمبادئ تربوية واضحة، يمكن على صونها، توجيه تصميم التحارب التعليمية، وإجراء تقييمها

وسأقوم باستخدام نموذجي، هذا، لـ"ما وراء الإدراك المعرفي" في اقتراح نموذج آخر للتفكير النقدي، يكون فيه ما وراء الإدراك المعرفي مكوناً داعماً وتكاملياً، ولكنه لا يكتفي بذلك، بل يتيح الحد الأقصى من الاستخدام الفعال لأي مجموعة من المهارات، ويمد بالعبء في التفكير النقدي، التي يمكن استدعاؤها وتطبيقها عبر المفردات الدراسية والمواقف الحياتية، وسوف أركز أيضاً على الجوانب التقييمية للتفكير النقدي ذلك التركيز الذي يحصرني داخلياً على أن أطلق عليه اسم نموذج التقويم ما وراء الإدراكي The metacognitively Evaluative للتفكير النقدي

وسأعلى ما توصلت إليه من مفهوم للتفكير النقدي، يستوعب المهارات الإدراكية، وكذلك مهارات ما وراء المهارات الإدراكية، والاستفادة من ذلك في إرساء مبادئ تربوية بقاءة، ههنا أعرض أمثلة لتحقيق تلك المبادئ، التي بالإمكان تطبيقها في سياق معظم المجالات أو التخصصات.

ما وراء الإدراك

يقع ما وراء الإدراك، المعرفي ضمن الماهيم التي تعاني، مثلها في ذلك مثل التفكير النقدي، من عدم التحديد الدقيق ولذلك فإنه يصعب المجازفة بعزل دوره من هاضم الانتباه إلى المركز، كأحد مناقب التفكير النقدي. ومن ثم هدعنا نطوي نظرة طائر سريعة، لما يمكن أن تكون عليه الكيمية التي يفهم بها ما وراء الإدراك وفي مواراة ذلك لتي بمطلة مماثلة لما يمكن أن يقال حولة باعتباره استراتيجية تربوية حصبة

فمفهوم ما وراء الإدراك ليس مجرد التعرف على مكوناته (أو ماهيته) إنها قضية مم ينشك، هل يفهمه على أنه إحساس، أو مجموعة مهارات إدراكية، أو استراتيجية محكمة، أو إدارة كلية لنداء؟ كما أن هناك حداً يثور حول اعتبار بعض الماهيم مثل الانضباط الذاتي في وضع لتابع، أم أنها ضمن المكونات العضوية لما وراء الإدراك (Veenman, Van Hout-Wolters, and Afflerbach 2006) وما تزال هذه الأسئلة، بصمة عامة، قيد الدراسة ضمن علم الإدراك، وما يزال البنيان الهرمي للعلاقات بين هذه الأفكار بعيداً عن الوضوح وبالرغم من هذا العموص، فإن ما وراء الإدراك، يعي

ذكره على نحو منتظم ومتكرر في أدبيات (الإنتاج الفكري) للتفكير النقدي (راجع على سبيل المثال).

Chaffee, McMahon, and Stout 2004 Elder and Paul 2001, Mulnix 2010, Petress 2004 Scriven and Paul, Van Gelder 2005 (المواقف)

وقد يعود ذلك، إلى رغم أنه ليس هناك ما يشير إلى التطبيق بين ما وراء الإدراك وبين الذكاء، فإن الواقع يشهد ربطاً بين ما وراء الإدراك، أو مهارات الوعي بمكسوبات النص والانصباط الداني، وبينه (أي الذكاء)، في محسن المخرجات أو العوائد التعليمية ولداً فإن هيمان، على سبيل المثال (Veenman 2006,6) أقادنا بأن "المعدل المتوسط من القدرات العقلية يسهم بتحقيق 10% (عشرة في المائة) في معيار التعلم؛ بينما مهارات ما وراء الإدراك تسرد بتحقيق 17% (سبعة عشرة في المائة) في ذلك المتغير"

والحقيقة إن احتمال إسهام مهارات ما وراء الإدراك في النجاح في الدراسة الأكاديمية، أمر سهل علينا توقعه، إذا سمنا "بأن صاحب مهارات ما وراء الإدراك، يعرف كيف يتعلم؛ لأنه على وعي بما لديه من معرفة، وبما يجب أن يصنع كي ترداد حصائلته من الجديد فيها" (Wilson and Bai 2010, 270) أما كيف يصدون ذلك، فإن المصير أن يكون هذا دور المجال أو الموقف ففي سياقها ينبغي أن يتوقع لدى الطلاب ههما لاستراتيجيات ومهارات ما وراء التفكير، حيث يتضمن ذلك معرفة كيف يتم التطبيق، ومتى يكون التوقيت مناسباً

ويسو أن الأمر الذي ينبغي توافقه في حصص المناقشات الدائرة، حول ما وراء الإدراك هو عنصر الـ "ما وراء meta" الوارد في التسمية، والذي يعي أننا نتدع تمثيلاً لتفكيرنا، وبخاصة ذلك الذي يجري في "حالات التفكير الأولي للنشاط الذهني first-order mental states" (Fletcher and Carruthers 2012,12) وتتمثل هذه الحالات في المراتب والمعتقدات، بما في ذلك المعتقدات الخاصة بتصديق بديهيات المعرفة التي يبني عليها للحرك نحو عملية الاستدلال، وصولاً إلى الاستنتاجات أو السلوكيات (الأفعال) المباشرة. وعلى الجانب

الأخر، فإن ذلك هو نفس ما سلكه عندما يقوم بتمثيل القدرات العليا، التي قد تدور حول الكيفية التي تتفاعل بها هذه القدرات، بما فيها ديناميات عملية التعلم، وإعمال العقل. حد مثلا على ذلك. عندما تصور كرسيًا فإننا نتدع تمثيلًا في الدهن لما هو عليه ويمكن أيضًا أن سمث في الدهن حقيقة أن أقدامنا تفرحت بتبحة للوقوف طيلة اليوم وقد أخذنا هذين التصورين في الحسبان، فإننا يمكن أن نبي تمثيلًا أو تصورًا آخر مؤداه أن الكرسي يستخدم لإراحة الأقدام من الضغط الواقع عليها، وهكذا حتى نقرر الأخذ بالفعل المناسب وإذا كان لنا أن نذهب أبعد من ذلك، فإنه يمكن أن يفكر في تصورات عديدة للكراسي، ثم يقوم بالبحث عن تصور موجود لعملية تفهيم، نقرر من خلالها، أي الكراسي أفضل للوفء باحتياجاتنا، التي لا تتحمل الانتظار أما باتباع المنطق فمقد يتمكن من ابتداء تصور ذهني لقضية جديلة صالحة للاستدلال القياسي.

والقضية ليست، على الجانب الآخر، قضية استحصار ووع لتصورات القدرات العليا لمكانتها في ذاتها، كما يبدو الأمر ببساطة ذلك أنه يمكن قيادة سيارة حافنة بمطلومة متقدمة ومعقدة من "تمثيلات" القدرات العليا، بما فيها استشراف المستقبل، وأساليب تقدم الأداء، بينما لا نجد لها صدى قويا لدى إدراك إنساني محايد لا يلقى ذلك عبء أصلا انتباهها إن استخدام مصطلح "ما وراء الإدراك" لمجرد امتلاك كل من تمثيلات القدرات الأولية والقدرات العليا، بينما قد لا تتوافر قدرات التوصيف الواعي التي نعر عن مفهوم المصنوع التربوي الثري. ذلك الوصف الذي يعدل ويوائم - عن وعي بين تمكينا إزاء غاية محددة من مطور تحقيق الاستفادة القصوى - من جانب، فصلا عن تفهيم الطريقة العملية، من خلال مقارنتها بأحريات - من جانب آخر وبناء على ذلك فإننا نرى أنها بحاجة إلى "امتلاك" هذه التمثيلات، والوعي بقيمتها حتى يصبح من أصحاب ما وراء الإدراك المعرفي وعليها - أهل التربية والتعلم - أن نتوصل إلى تعريف لما وراء الإدراك الذي يلزم الخطوات بمعلومات أوفر وبإعمال فكري أكثر إن ما وراء الإدراك يستدعي التمثيلات الذهنية، ومثل هذه التمثيلات وما تطوي عليه من تفاعلات تصبح من القضايا التي تنتظر الدراسة

ومن جانبي، فإن لا أدعي أن تعريف هذا تشخيص مثالي للحالة الفكرية هذه، كما

لا أعني أن تشخيصاً أكثر تمصيلاً لن يصيف جديداً لعلم الإدراك ومع ذلك سأحاول أن أوضح كيف أن استخدام هذا التشخيص (أو ما قد يكون تركيزاً له على جانب ما) له تطبيقاته التربوية، التي يستلزم عنها رؤية ثاقبة في الوصول إلى دوي تفكير نقدي أفضل وهذا الذي أقول يشير إلى طريقة تفكير أكثر تعقيداً، وفي ذات الوقت قابلاً يمكن أن يصل إلى نفس الغاية من خلال استخدام فكرة، يعود أصلها إلى الفلسفة، أكثر منه لعلم الإدراك وليس معنى ذلك تجاهل هذا الأخير، وإنما يعني التوجه إلى صياغة مفهوم لما وراء الإدراك، يتواءم مع مستويات وظيفية متنوعة ذلك أنه مع أن علم الإدراك يعبر فهمنا لما وراء الإدراك ويسعى إلى ذلك باستمرار، فإن ذلك قد يظل متوافقاً مع هذه الوظيفة عالية المستوى. ويشبه هذا الأسلوب ما نتيجته فكرتنا عن السياسة من القدرة على التخطيط اللوفء باحتياجاتنا في الانتقالات، على الرغم من أن السياسات بحكم طبيعتها الخاصة همة للتعبير عبر الرمز فإنه يمكن تحقيق تقدم في استخدام ما وراء الإدراك باعتباره مفهومًا أصيلاً في المهم الوطني، في الوقت الذي يواصل فيه فهمنا العلمي لطبيعته في التنامي.

وبوفر لنا تطوير دينيت (1983) Denner واستخدامه لموقف المتعمد Intentional stance بلورة لهم قصة التركيز على الجواب الوظيفية لما وراء الإدراك، تعد أكثر جدوى مما تقدمه لنا دراسة العمليات الإدراكية، التي يقدمها علماء الإدراك فالموقف المتعمد يمثل الأداة التي يتم نسبها لشرح المنظومات المعقدة (سواء تلك الحيوية - البيولوجية - أو غيرها) من خلال ربطها بالرغبات والاحتياجات والأهداف والطموحات، وذلك باعتبارها عوامل لها تأثيرها (Denner 1998,496)

وينبغي أن نأخذ بعين الاعتبار أن الموقف المتعمد يعني أن تلك الحالات stares ، كما يطلق عليها تعد نتيجة لظرة المرء إلى مكانه في المجتمع، والهدف الذي يسعى إليه من خلاله ويفترض أيضاً أنه يمتلك القدرة على الرشد وكذلك على تشخيص المسار الذي عليه أن يتجنبه وبهذا يمكن القول أن التفاعلات النشطة للتمثيلات تتجلى من خلال الحركة والسرعة نحو غاية محددة فحين نتخذ الموقف المتعمد لتفانينا تجاه الآخرين، لأننا بطبيعتنا نترقب كيف سينصرف الآخر، لتحقيق مكسب ما، أو للحصول على

معلومة، أو حتى حداثا وهما بصيد "الموقف المتعمد"، في لتنبؤ بالسلوك الذي يمكن أن يحدثه هذا الآخر إما يحقق ميزة قيمة بدرجة عالية عندما نستنتج ما قد يصدر عنهم من افعال في المستقبل بناء على فهم مقاصدهم.

ويمكن أن نحى بها وراء الإدراك إذا تبيننا الموقف المتعمد إزاء الدات - أي تطبيق هذا الأخير داخليا على النفس، بمعنى الدرجة التي يطبقه بها على الآخرين، فمراجعته دوافعا، ومعتقداتنا وزيغياتنا وأفكارنا، نصبح، نحن، موضوع التطبيق، مثلما يقوم الآخرون بنفس الدور، أي التطبيق على أنفسهم، حتى يمكننا أن سوفع أو نحطط لمجريات الأحداث في المستقبل.

ومن خلال ذلك يمكن لتمثيلاتنا (تصوراتنا) الذهنية أن نعدو صريحة، بناء عليه نتخذ موصعا للدراسة مما يحقق أمريس، أولهما فهم أفضل لما يدور في الدهن، وثانيهما، مترتب عليه، ألا وهو القدرة على توجيه منظومة بوابا الإنسان وعراثمه إن هناك خلا في التطبيق بين الموقف المتعمد للإنسان داخليا (إزاء الدات) وبين الموقف المتعمد له إزاء الآخرين.

ولكي نصل إلى فهم أفضل لهذا التصور الذي يمثل الحالات الذهنية، فإني أعرض هنا من خلال الإيصاح 1/24 نصورا للعمليات المعكبة قمت بحربه خلال -مقررات التفكير النقدي- لتعريف ما وراء الإدراك ومساعدة الطلاب على المراجعة الفاحصة لمفكيرهم وقد اطنق عليه محطط التمثيلات الذهنية وبفاعلاتها البسبية (Mental Representations and their interactions) أملا به أن يجعل التشفيه بصورة الربين المعاطسسي (Magnetic Resonance Imaging) الصورة أوضح، فنظل في ذاكرة الطلاب.

إن هذه الأداة مستنيح للطلاب أن يكوّنوا صورة عن مجريات تفكيرهم إذ أنها تستوعب في رسمها العمليات غير الخطية العابرة (المؤقتة) والمتكررة التي يتشكل منها تفكيرنا حول قضية ما ولست أفترض في هذا المحطط الخاص بتمثيلات العمليات الذهنية وتفاعلاتها البسبية، أنه قاطع فيما يصوره، أو أنه يعطي كل شيء، إنه مجرد شكل من أشكال المحططات لتي تعين في تحليل التفكير النقدي. ومن ثم فإنه يمكن نصميم عدد من المحططات المشابهة بحيث تتلاءم مع السياقات التربوية المختلفة.

إن من خصائص هذا المخطط أنه يعطي أبعد مما يعد من صبروات التفكير النقدي (فإنه يشتمل مثلاً على "الإبداع" كأحد المقومات التي تؤخذ في الاعتبار) إذ يؤكد على أن مثل هذه المحاكاة تتوافق مع الموقف المتعمد، في أنها تستوعب أوصافاً مثل: المعتقدات والأهداف والرغبات، فضلاً عن استيعابها للكمية التي يمكن أن تسهم بها تلك الأوصاف في أعمال الفكر كما أنه يأخذ بأيدي الطلاب للتعبير الواضح عما يبطوي عليه تفكيرهم، وإلا فإنه سيظل حبيساً في رؤوسهم.

إن القيام بوصف تصورات لعمليات التفكير أمر شائع. الأمر الذي يحقق مباحث تربوية لها قيمتها وقد ثبت أن رسم خرائط للمعاجات أو المفاظرات تظهر فيها الروابط بين الأدلة، والمسلّمات والأفكار والنتائج، له تأثيره الفعال في تنمية مهارات التفكير النقدي (Van Gelder 2005:45) وفي الوقت الذي تركز فيه خرائط المفاظرات على مهارات التفكير، فإن الشكل الذي يمثله إيضاح 1/24 يوسع المعالجة لتشمل العوامل المؤثرة على المنازعات، والتي يتم تطبيقها في حالات الموقف المتعمد.

ما وراء الإدراك والتفكير النقدي

دعنا أولاً نستكشف العلاقة بين ما وراء الإدراك وبين التفكير النقدي، ويتوقف أيضاً للنظر في المهارات الإدراكية، التي غالباً ما تكون مصاحبة لهذا الأخير لقد أعدت الجمعية الفلسفية الأمريكية بناء على استملاء مهني قامت به إحدى اللجان، ما توافق عليه الخبراء حول المهارات والاستعدادات الفعالة للمكونة للتفكير النقدي فيما يعرف بتقرير دلفي Delphi Report. وتتضمن المهارات الإدراكية الرئيسية والمرعية التي تم الاتفاق عليها (راجع تلخيصاً لذلك عند فاسيون 1990) وهي كالتالي:

1. التفسير (التصنيف، وقت الرموز، والإقصاء)
2. التحليل (الفحص والتشخيص)
3. التقييم (وزن المقولات والحجج)
4. الاستدلال (تفسير الأدلة، والبدائل المستوحاة) وبلورة النتائج.
5. الشرح (البيان أو التقرير، والتبرير، والعرض)

6 الانصباط الداتي (المراجعة الماحصة للذات وتصحيح ما يلزم)

وفي الوقت الذي يطر فيه إلى تلك المهارات، على أنها إبتاح تمثيلات عقلية، أو على الأقل نفع صمها، فإنني أرحج أن أحر هذه مهارا، أعني الانصباط تبرر الصرورة الي يتبوؤها ما وراء الإدراك في التفكير النقدي. ذلك أن المراجعة الماحصة للذات (وهي مهارة متصرعة من الانصباط لذاتي) لا يمكن تحققها إلا من خلال نموذج التقييم ما وراء الإدراكي للتفكير النقدي الذي مر بها من قبل، واعتبار أن الأمور التي يجري فحصها تدخل ضمن التمثيلات الذهنية والعلاقات التي تربط بينها

وإن أرحج أن المهارات المتبقية تتجلى، بشكل أفضل، في نموذج ما وراء الإدراك وبعبارة أخرى فإن ما وراء الإدراك يميز عن المهارات الأخرى سواء كانت نوعاً من التفكير، أو اتحدت شكل الإدراك وليتذكر، لتوصيح المكورة، أن ما وراء الإدراك، يتحصن الاستحصار الوعي للتمثيلات الذهنية وتتطلب المهارات من رقم 1 إلى 5 التي أوردناها في الفقرة لسابقة السعامل مع تلك التمثيلات الذهنية، حتى على اعتبارها هي ذاتها - أي المهارات - من التمثيلات المذكورة ويمكن معالجة المهارات الإدراكية، حتى مهارة التقييم منها، لوعارتميا حيث نكتنم حلقات الدائرة بالتقييم (الأثر) العائد وعرضها في حرائط بدق. وفي الوقت الذي يكون فيه صاحب التفكير متمكناً من تطبيق مثل هذه المهارات، فإنه ينبغي ألا تتجاوز تطبيقاته لها قدرة برنامج الحاسوب. وبعد التفكير النقدي ما وراء إدراكيا، طلباً أنما يرغب في تمييره وممارسته، بعيداً عن التفكير اللوغارتمني بل إسا سذهب إلى أكثر من ذلك فعتبره ما وراء إدراك تقييبي meta cognitively evaluative، ما دامت قدره على المثارة في مراقبة واحتيار وتقييم المهارات الإدراكية الذاتية تعد معياراً أساسياً من معايير الشخصية الناقدة. إن العنصر التقييبي بعد أساس " التصحيح أو الإصلاح correction" الذي يتصممه البند رقم 6 من البود التي عرضناها في الصفحة السابقة فمما لا خلاف عليه أن على المرء أن يقوم بعملية التقييم، ثم التصحيح بتطبيق معيار مستخدم للتقييم لتمثيلنا الذهنية أما بالنسبة للتقييم والنوحيه فإنني ألفت النظر إلى أنهما ليسا معزولين، فكل مهما ضروري، وكل مهما مكمل - حقيقة- للأخر إن تقييم التفكير يعني أن نفيمه وفق المعيار الخاص به وهما يقتضي

تطبيقه توجيه التمثيلات، ثم بجئي للتفكير، ككل، فجد أن الإدارة الواعية للتفكير تصني توجيه نحو غاية وإن تحديد الغاية والسييل الموصل إليها أمران لا غنى عهما عند إجراء التقييم، ومن ثم فإن ما وراء الإدراك التقنيي يعني بدرجة ما، إدارة أو توجيه المرء لمكره

تجريب ما وراء الإدراك

غالبا ما يخطر إلى التفكير النقدي على أنه يصب على كيفية التفكير أكثر مما هو عن ماهية التفكير (راجع مثلا Mulnix 2010) وهناك الكثير مما يمكن إضافته في هذا الصدد فالتفكير النقدي يصب بتعبير رايل (1970) Ryle على معرفة كيف، أكثر من، معرفة ماذا ويمكن أن نلاحظ على الفور استخدام أداة الاستفهام "كيف" واستخدام "ماذا" يشير إلى طبيعة المعرفة موضع السؤال، مع أن اللغة الإنجليزية تتيح استخدام مصطلحات بديلة تصلح للتعبير بينهما كما سبق لنا في الأمثلة التي مها: أن معرفة كيفية العرف على البياو تختلف عن معرفة الضبط على المفاتيح المصدرة للصوت إذ يمكن القول بصمة عامة أن المعرفة بالكيفية تعني التجريب، بينما المعرفة بالمهية ليست كذلك وهناك إحدى مقاربات التفكير حيال ذلك، تنظر إلى أن معرفة الماهية تطرح أسئلة يستتبط مها، معرفة صدق أم ريف المعرفة المعترضة، بينما العرف على البياو ليس افتراضا، إنه وقع ملموس

وتقسيم المعرفة على هذا النحو يعد مغالما في الغالب للتقسيم المستخدم في التربية أو التعليم إذ التقسيم الشائع مها مبني بدرجة أكبر على التعبير بين المعرفة والمهارة، مثل اعتبار أن "المعرفة" هي المحتوى المسلم بصدقها أما "المهارة" فهي تتمثل في القدرة على تطبيق هذه المعرفة وهذا لا يتطابق في تقسيم المعرفة بشكل معقول مع التقسيم المعروف بمعرفة الماهية ومعرفة الكيفية لماذا؟ لأنه إذا مطرا إلى التحليل الكيميائي لدي يمكن افتراض، جلا، أنه تطبيق للمعرفة (معرفة عن خط العناصر، والتفاعلات، والإجراءات الكيميائية الأخرى المشابهة) فإنه يمكن أيضا اعتبارها معرفة احتمالية أو افتراضية قابلة للمعالجة حواريما. والحقيقة أن ذلك ما تقوم الحواسيب

بشكل روتيني، ومؤدى ذلك بالنسبة للتفكير النقدي أن معرفة الكيفية التي يتم بها التفكير في نموذجي- مخطط رقم 1 ليس معرفة افتراضية (لأن معرفة الكيفية التي تعد وتدار بها التمثيلات الذهنية ليس بمعرفة افتراضية) مثبها في ذلك مثلما أن الطريقة التي نعرف كيف نحافظ بها على توازننا عند ركوب دراجة، نثبت معرفة افتراضية ولا يعني هذا عدم وجود معرفة افتراضية أو احتمالية فهي كل من معالجة التمثيلات النفسية وركوب الدراجة، علينا أن نعرف أن هناك أمورا بعينها مؤثوق بها، ويتوجب علينا، كذلك، أن نعرف أن هذه التمثيلات موجودة وأن هناك بعض الفوائد التي تحكم حركة تفاعلها، وكذلك عيبها أن نعرف أن البدالات بمدى بحركة التقدم إلى الأمام، وأن الجاذبية الأرضية حاضرة، لكن هذه المعرفة الاحتمالية، لا يمكن بأي حال أن تكون كافية لإنجاز المهمة

وإني شخصيا، أرى أن الوجه المسلم به للتفكير النقدي، والتوجه الجاد لإدارة أو تهيئة التمثيلات الذهنية نحو غاية هي في ذاتها، واحدة من تلك التمثيلات وكلها أمور تعد ضمن دائرة ما وراء الإدراك إن ما في وسعنا ملاحظته هو تجربة تشغيل التفكير ما وراء إدراكها، تلك التجربة التي تستدعي الانتباه وتوجه التفاعل البيئي للتمثيلات الذهنية وهذا الذي يحدث يماثل تماما ما تمثلا به معرفتنا بالكيفية التي يتم بها ركوب الدراجة من تجربة واعية إنها السمات التي يمكننا استحصارها، وكذلك، أيضا حوص تجربة أن نكون ما وراء إدراكين، تعد واحدة من الخصائص المعروفة بقابليتها للاستحصار أو الاستدعاء ووفقا لهذا المهم فإن التفكير النقدي يصبح أبعد من أن يكون نجما لمهارات إدراكية، وأقرب كثير، لكنونته حرة، وفي ذلك فإنه يشبه التقسية الإغريقية، أكثر مما هو مجرد علم معرفي وطالما أننا كأصحاب تفكير نقدي نقوم بعملیات التحليل، والتدليل والتبرير، والتفسير، عند عرقنا على البيانو أو ركوبنا للعجلة، على أنه تجريب وليس مجرد تطبيق حوارزمي، فإنا نربط بين المهارات الإدراكية معا، ما يجعل منها تجربا هو التقييم الماورائسراكي لما نقوم به ولست مقصرا في ذلك أن تشغيل البيانو أو ركوب الدراجة يتحتم أن يمارس ما وراء إدراكها، وهو ليس كذلك، حقيقة، في أغلب الأحوال إن الذي أفترضه أن المعرفة الناتجة عن التجريب والملموسة

على أرض الواقع حول هذه الأمور، هي من نوع المعرفة التي لدينا عن التفكير عند معرفة كيفية ما يجري في طبيعته التقييمية الماورائدراكية

دعنا الآن نعرض مثالا على التفكير النقدي، المستند إلى التفهيم الماورائدراكي وقد وقع اختياري على العرف على النيانو وركوب الدراجة كحالتين لاستخدام المعرفة الافتراضية. والأخرى المسمى بها وهنا فإني أرغم أن كون المرء يقيّم ما وراء إدراكي، يعد أيضا اتخاذ موقف إزاء استخدام المعرفة الافتراضية والأخرى المسلم بها وفي هذا الصدد سأقوم بإجراء مقارنة قصصنا المطروحة هي استخدام كلا النوعين من المعرفة وعلى حد ما أعلمه من خبرتي في إجراء المقاربات أن المقاربة تصبح قوية إذا كانت المقاربة (وهي في حالتنا هذه استخدام نوعين من المعرفة) صهر حالات الخواص الأخرى فيها مختلفة تمام الاختلاف فهي الوقت الذي يستخدم فيه عارف النيانو المعرفة الاحتمالية عن النوتة الموسيقية وعن الإيقاع أو الجوانب المدربة الأخرى من لوحة المفاتيح، وراكب الدراجة يستخدم المعرفة، المسلم بها التي ترد على مجمل حجم معرفتها الاحتمالية ومع أن المعرفة الاحتمالية، وتلك المسلم بها مختلفتان تماما في الحالتين، فإنهما يستخدمان معا في كليهما ولقد أتاح لي هذا الاختلاف في خصائص الحالتين، أن أكون على ثقة أكبر في تطبيق هذا التمييز بينهما على الحالة الثالثة من ما وراء الإدراك. ويتمثل ما فعلته هذه المرة في استخدام المعرفة الاحتمالية-التي يتأكد فيها التشابه عندما تكون العاصة المتشابهة ثابتة في مواقف تختلف فيها الخصائص الأخرى- مع المعرفة المسمى بها حول كيفية رصد وتحليل أوجه الشبه في الوصول إلى النتائج. وقد استعنت في رسدي وتحليلي هذا، عن قصد، بجواب من المفاهيم التي أردت أن أناقشها، وبلورتها للوصول إلى الهدف أي اختيار أمثلة وجمعها معا، ومحاولة ربطها بإحكام، ومن ثم تقييم النهج الذي طرحته

إن استعمال عبارتي "مهارات التفكير العليا" و"حل المشكلات" يتم في الغالب بشكل تبادلي، أو مصاحبتين للتفكير النقدي وعليه فإنه ينبغي أن يستحصرا في السياق الذي يستخدم فيه نموذج التفكير الماورائي للتفكير النقدي. وقد ذهبت بالفعل، إلى أنه لا يمكن اعتبار أن مهارات التفكير العليا، ماثلة للتفكير النقدي، ما لم توجد حاجة إلى

الاستحصار الواعي لتمثيلات (تصورات) مهارات التفكير العليا، وطالما أنها ليست ما وراء إدراكية بالمفهوم الذي نعنيه هنا وهما يكن من أمر فإن مهارات التفكير العليا تعد عصباً لا عى عنه في التفكير النقدي. ولكي نبرز تمثيلات هذا النوع من التفكير ونصم بوجه تعاملها لتصبح جزءاً من التقييم المواءم إدراكي، وبالتالي جزءاً من التفكير النقدي. فإن إجراء نقاش مع الطلاب حول مهارات التفكير العليا يصبح مكوناً ضرورياً في بناء شخصية المفكر النقدي، وهو أحد الصبرورات التي سأتناولها بالتفصيل في الجزء الثاني من هذا الفصل. ويصل بنا المقام هنا إلى القول: إن من المهم أن يفهم أن هذا التشخيص لمهارات التفكير العليا، على أنه ليس هو التشخيص الوحيد، فهو يوصف في أحد تشخيصاته بأنه متعم للتفكير النقدي (راجع مثلاً Lewis and Smith 1993) وللنظر إلى مهارات لتفكير العليا كما يتمثل في نموذج التقييم الماورائي للتفكير النقدي وكيف تبدو أكثر اندماجاً مع هذا الأخير، وتدعم الأعمده التي تنبئ عليها العمليه التربويه، الأمر الذي سأتناوله فيما بعد بالتوصيح أما بالنسبة لحل المشكلات فهو مصطلح عامص ويبدو عرصه لكثير من التأويلات إذ تتسع سلسلة تعريفات "المشكلة" لتشتمل على التفسير العسوي للمشكلات الذي يقدمه "ديوي" باعتباره معادلاً للحل القياسي للمسائل الرياضية (الحسابية). ومن ثم فلا بعد قابلاً للتعريف القاطع الذي يتناهى به الوسط الأكاديمي. إذ يمكن حل المشكلات عبر هذه التعريفات- من خلال رد فعل عكسي تلقائي، أو تفكير حسي أو إيعاري، أو لوغاريتمي، أو تفكير نقدي. ولعلني أرفع بأنه في نموذج التقييم الماورائي للتفكير النقدي لسا في حاجة إلا إلى تشخيص "المشكلة" على أنها نقطة يمكن فيها تطبيق مهارات الإدراك. فهي النموذج سابق الذكر كما يتضح جزئياً في مخططات MRI، تصبح القضية جزءاً من مجموعة تمثيلات ذهنية يتم معالجتها بشكل متكرر وعلى ما في هذه الفكرة من الأهمية فإنها لا تحتاج أن تصب على أنها ليست للاستخدام العام.

وقد سبق لي الإشارة إلى اعتبار ما وراء الإدراك نوعاً من الموقف المتعمد إزاء الذات ولا يعني ذلك استدعاء لوعي الإنسان بذاته، مترجماً بمفاهيم محددة ووصلها بسلوكه وحسب. وإنما أن يجعل أيضاً هذه المواقف المتعمدة وما يربطها من علاقات موضع

مبداً ومنه هذا المنظور يصحح ما وراء الإدراك بدرجة أشد في قلب التفكير النقدي، كنموذج للتعميل الذي يحقق الاستمادة القصوى من المهارات الإدراكية، كذلك يعني تجهيز التمثيلات الذهنية، وعندما يتم ذلك ما وراء إدراكنا ومقياسها، فهناك يحدث التفكير النقدي.

وفي إيجاز فإن المداخل المفاهيمية بنموذج التقييم الماورائي هي:

- (1) الإدراك هو التجهيز الموجه (ليس بالضرورة عن وعي) للتمثيلات الذهنية
- (2) ما وراء الإدراك هو الاستحصال الواعي لتمثيلات المرء الذهنية وتجهيزها (لاستخدام موقف متعمد إزاء الذات)
- (3) يمكن للتمثيلات الذهنية وتجهيزها أن توجه وتعيم عن وعي
- (4) كي تفكر نقدياً، كن ممثلاً ما وراء إدراكها
- (5) أن تفكر نقدياً، بطوي، في جانب منه، عن معرفة مسلم بها

مقتضيات تربوية

إن تطبيق نموذج التقييم الماورائي للتفكير النقدي بمجرد أنك تفكر نقدياً لا يعني أنك على ما يرام الكمال. فالتمثيلات الذهنية قد تنقصها الدقة أو تتعرض للتناقض، أو قد تنسم المواعيد المتبعة لتوجيهها أو درجتها بمستوى ضعيف من الكفاية أو الأخطاء، ناهيك عن أن تكون المعايير المستخدمة للتقييم غير مقبولة أو غير صالحة وهذا معناه أن هائل الكثير مما عينا أن نعلمه والكثير مما علينا أن نعرفه عن التفكير نقدياً.

وإن من ميزات نموذج التقييم الماورائي للإدراك أن هناك مقتضيات (عموديين) تربويين يستلزم بشكل طبيعي من التعريفات التي تدور حوله أولها: الحديث والنحيط بلغة الإدراك، وثانيها: الانتقال من التركيز على تعلم وتعيم المعرفة إلى مرحلة وضع التساؤلات وسأعالج ذلك فيما يلي - مشعاً بتعليقاته ومبرراته، وموصفاً الكيفية التي تتمثل فيها علاقتها مع نموذج التقييم الماورائي للتفكير النقدي، وما هي الخطوات التي على المعلمين أن ينفذوها تيسيراً للتطبيق. وسأعطي أمثلة، فيما بعد،

لكيفية تطبيق هذه المبادئ من خلال تجارب تعلم متنوعة، وكذلك من خلال أدوات تقييم متنوعة.

1 اجعل حديثك وتخطيطك بلغة الإدراك كثيرا ما يقوم المعلمون من الذين لم يلتحقوا بالعمل بعد، بعرض لمخططات وموجرات مفصلة إلى حد كبير لما سيفعلونه في مسار دروسهم التجريبية على كاتب هذه السطور ومن منظوري فإن ما يفعله المعلم لن تكون له الأهمية، أو قل المتعة، إلا بقدر ما يعكس ذلك على فكر الطالب، وبخاصة فيما يتصل بتنشغيل قدراتهم الإدراكية ووفقا لسمودح التقييم الماورائي، فإن بناء أصحاب التفكير النقدي، ينبغي أن، يبدأ بالاهتمام بتنشغيل الإدراك وتسميته، بهدف إكساب الطلاب أنفسهم الدراية اللازمة بهذا النشاط. إن الإنسان لا يستطيع أن يصل إلى الوعي بالتمثيلات الذهنية للأحر إلا بالتعبير الواضح عنها، ومن سبل تحقيق ذلك أن نخلع على هذه التمثيلات أسماء، وأن نقوم باستخدام هذه الأسماء عند حديثنا عن الإدراك ومعنى ذلك أن نستخدم التمثيلات الذهنية، وأن نحدد أسماء للكيفية التي تجري بها عمليات تجهيزها، وأن يكون ذلك مستوعبا بصحة عامة في لغة مهارات الإدراك إن إرساء لغة مشتركة بين المدرسين والطلاب حول مهارات الإدراك، يجعل لكلهما فهما واصحا لمعانيها واستخدامها، وهذا يتيح للمدرس أن يفهم ما يحدث في الفعل إدراكيا وعندما يتم التحدث إلى الطلاب عن قدراتهم الإدراكية فإن ذلك يساعد على جعل عملية الإدراك في بؤرة الاهتمام الدراسي، ومن ثم يفتح مسارا نحو ما وراء الإدراك وتتضمن الأقسام الفرعية -فيما يلي- خطوات محددة تساعد على تحقيق هذه الغاية وشرح لكيفية اشتقاقها من نموذجنا للتقييم الماورائي للتفكير النقدي وعمد أداء هذه الخطوات، ينبغي أن نضع في الحسبان إتقانها في تعامل، وقد نستحضر الأوجه المختلفة لنفس الفعل، ومن ثم نسجد درجة من التداخل فيما بين المقترات في النص الناتج ومن الجدير بالذكر أن الأقسام الفرعية التي يتضمنها هذا النص مبينة على الافتراضات التي طرحها نموذج التقييم الماورائي التي لخصناها في المبادئ الخمسة المذكورة أعلاه.

11 بلور ههما سليما لطبيعة المهارات الإدراكية وأهدافها

يتوجب على المعلمين قبل قيامهم بتعليم الطلاب المهارات الإدراكية أن يكونوا هم أنفسهم على دراية كافية بهذه المهارات وكيفية استغلالها وقد يكون هذا أمرا لا يتسم بالبساطة، لكنه ليس شاقا فإن تكوين فكرة سليمة عن المهارات الإدراكية يمكن أن يتحقق من خلال أوراق خبراء مثل تلك التي توافق عليها خبراء الجمعية الفلسفية الأمريكية المشار إليها قبلا (Facione 1990). فقد تصممت تقريراً، يشتمل على قائمة موحدة بالمهارات الإدراكية، والتي سواها القائمون عليه، وكذلك أمثلة على الكيفية المناسبة للإفادة منها وإدراك الواقع لا يشهد وجود قائمة موحدة بالمهارات الإدراكية، وأنه ما من جامعة تتفق مع غيرها من الجامعات الأخرى في هانمتها، فإن ذلك لا يمثل مشكلة أو حرجاً، ما ستهين لها من خلال (1 2) و(1 3) التاليين.

2-1 صبح يدك على ما سيحتاجه طلابك من المهارات الإدراكية كمخرجات لتدريسك ويمكن لك الآن أن تحدد أيها من المهارات الإدراكية التي فهمهاها من (1 1) أنصب لمساقك (مقرررك) الدرامي. ولتعلم أنه كلما اتسع معدل المهارات الإدراكية الذي اتخذته، كلما تحقق للطلاب المرور بتجارب إدراكية أكثر ثراءً وستلاحظ أن بعض هذه المهارات تعرض بشكل أكبر خلال التجارب التعليمية، بينما يحدث ذلك للبعض الآخر أثناء التقييم، وفئة ثالثة أثناء الحلقات التعليمية وحتى يصل صاحب التفكير النقدي الباجح لاستخدام معدل أوسع من المهارات الإدراكية، فإن المفصل أن يستكشف أكثر ما يمكن من الاختيارات، التي تتيح له استيعاب أكثر ما يمكن من المهارات المذكورة.

3-1 حدد الشكل الذي تكون عليه مهارات الإدراك في المقرر الذي تقوم بتدريسه، ولعله يكون من المبالغ فيه أن نتخيل أن مهارة (إدراكية) مثل التعبير (أو التسونف) يمكن استيعابها في حصة تجري فيها تجربة تقييم أو حتى في مقرر بأكمله. ولذا فإن من المهم تحديد ماذا يكون عنه شكل التعبير في مقرررك، وأي من سبله أنصبل للسباق الموضوعي، وقد لا يحتاج الأمر إلا إلى حجة منطقية جدلية نوعاً ما، وقد

تتطلب ظروف أخرى توثيقاً ملائماً للمحتوى أو الترفل لسيطة ما وهناك نوع ثالث من الظروف يتطلب بياناً للكيفية التي تم بها تطبيق طريقة مثبته في موقف بعينه، وهذا يؤثر سلباً بتقليص حجم التمثيلات العملية التي يعدها الطلاب في شكل يسهل فهمه وتقييمه. وإذا كنا عرصاً جميع أشكال التبرير، فإن من المهم تحديد مكان تحديد لطبيعة المهارات حتى يتسنى تحديد المهارة التي تناسب الحاجة

4-1 اجس المحتوى في نطاق مهارات الإدراك ليس هناك في نموذج التقييم الماورائي للتفكير النقدي ما يستبعد أو يختصر من المحتوى، إنما يتوجه بالسؤال إلى المعلم عما سيفعله في معالجة ذلك المحتوى. فإذا اقتصرنا على استدعاء المهارة لوحدها فاجعل ذلك واضحاً إنما يمكن أن يحصص المحتوى لعمليات تحليل ونسج، وتقييم، وتوثيق، وتقييم، وتسويغ (تبرير) وشرح وبيان، وتمثيل وتفسير وتشخيص وأي مقرر لا يخطو على مهارات أخرى غير الاستدعاء فهو مقرر ضعيف

وبناء على ذلك فإنه يمكن طرح أسئلة حول إذا ما كان المحتوى أساسياً من منظور المهارات الإدراكية وعلى سبيل المثال: هل نبوي نحلل محتوى درس ما؟ فإذا كانت الإجابة بنعم فكيف؟ ما هي الجواب التي علينا تفحصها، وأي مستوى ينبغي علينا أن نصله في عملية التفسير؟ ولتذكر أنه كلما رتفعت درجة الدقة في فهم التحليل المطلوب، كلما ارتفع مستوى الوضوح في التمثيل للمهارة في ذهن الطلاب، ومستوى الدقة والمعالجة في ممارستها

5-1 استخدم المعايير الخاصة بمهارات الإدراك إذا كان هناك موضع طبيعي لنقطة المتوقع للطلاب أن يمارسوها إدراكياً، فإن ذلك يكون في مقرر أو تكليف خاص بالمعايير وتستمد هذه المقولة صحتها بالنظر إلى الهدف من المعايير المتمثل في تحديد فئات ومستويات الإتجار دع عنك القول بأن المعايير ينبغي أن تصاغ بقية إدراكية ومصطلحات المعايير يمكن أن تطبق على المهارات الجسمانية وأمور الوضوح والدقة، أو سعة وعمق المعالجة، وغير ذلك كثير وإذا كان بعض من هذه المهارات موضع جدل، حول مدى تأثيرها على المهارات الإدراكية، فإنها يمكن أن توظف بتمامها كما هي ويمكن للتعليم العائد لدى الطلاب إزاء إنجازهم لأداء مهمة

ما، أن يكون مميدا، إذا قورن بالمعايير التي يقاس بها وطالما أنها توافقون لتكوير معكوس بتدبير. هيبني على ذلك أنه إذا ركزنا على المهارات الإدراكية في هذه القضية، فسحقق نتائج أفضل. ومثال ذلك أنها يمكن أن بعد تكليفا مهمته تقييم المعايير الثلاثة، لمتثلة في الاستدعاء والتعريف ثم تحليل ثم التقييم، وبعد ذلك نضع معايير للكيفية التي تحقق بها جيدا فيما يخص هذه المهمة تحديد، (رجع 3-1)

6-1 صغ التليمم العائد من منظور المهارات الإدراكية
عرف كل من "حتي وتيمبرلي" (2007:81) Hattie and Timperley التليمم العائد بأنه "واحد من أقوى المؤثرات في عمليتي التعلم وتحقيق الهدف" كما عرفاه أيضا بأنه "معلومات حول المحسوس أو الفهم الذي تشكل لدى الطلاب من تجربة تعليمية ما، أو الأمر ما (2007، 82) فإذا جئنا لسمودح التليمم الماورااندراكي، فإننا نجد يرجع أن إعداد معكوس بتدبير يتطلب أن نمدحهم بالتليمم العائد لأدائهم الإدراكي من خلال لتعلم الإدراكية (بما فيها البنية المكورة التي تشكلت لديهم) والتي تتطابق مع التمثيلات الذهنية في سمودح الماورااندراكي) فيما بعد أفضل السبل للوصول إلى مهارات إدراكية ملائمة

7-1 قم بملاحظة كيف، وأين، ندعم منهجية مقروك الخاص بالمهارات الإدراكية من المقولات الشائعة، أن الدراسة في مجال ما، تعني مهارات التفكير النقدي، وتجد على مواقع الويب الخاصة بأعضاء هيئة التدريس تقديرا ودعما للتفكير النقدي بأعباره سمة إيجابية، تستهدف كثير من المصراوات ترويد الخريجين بها وطالما تحقق فهم التفكير النقدي على المستوى العام إلى حد ما. على أنه تطبيق للمهارات الإدراكية، فإن هذه المقولات تنطوي على قنر من الصبق، من جانبهم إن الطرق المستخدمة في تدريس المجالات المختلفة تنطوي على أنماط إدراكية مطورة داخلها وهذه يمكن إخراجها بسهولة وإظهارها على السطح وعلى سبل المثال فإن العلماء يسمون، بصفه عامة، إلى وصف المروص بالرائفه، أكثر مما يتجهون إلى إثباتها ولا يقتصر هذا الاتجاه نحو "التزييف" على الحيلولة دون بدل المجهود الذي يوصل إلى

سلسلة لا نهائية من الدلائل التي تصب جميعاً في مساندة الفرض (وليس البرهنة عليه). بل أنها تعمل أيضاً على مجابهة التحيز الراسخ (الذي يوصي إلى النظر فقط في المواقف التي تؤازر التحيز الممنم) وإدراك فكرة "الوصم بالترييب" فكرة دائمة، فإن الأوجه الإدراكية فيها، عادة ما لا تظهر على السطح أما تشخيص وتعليم المهارات الإدراكية خلال نهج التعلم، فإنه وفقاً لنموذج التقييم الماورائدراكي يعني أن تدريس التفكير النقدي يمكن أن يكون جزءاً لا يتجزأ من المحصص الدراسي

2 حوّل التركيز على تجرب التعلم وتقييمها من استيعاب المحتوى المعرفي إلى التساؤل

رصد كل من بوبين وبرينشتاين (2012,15) Bunnel and Bernstein التوجهات التالية للمعلمين في مؤسسات التعليم العالي. لقد دأبت الأساطير التقليدية في التعليم العالي على جعل الطالب في موضع المتلقي، وفُتِرج للمعرفة، حيث يقوم المعلم باختيار المعلومات التي تلقى على الطلاب، ثم حثهم على استرجاعها فيما بعد، إنه ذلك النوع من التعليم الذي يُقيّم بناءً على الاستظهار الوافي للمعرفة، والمهارة المباعة وعددها وتنظيمها للعرض أو للإلقاء

إنه يتوافق مع النموذج الذي يحور المعلم فيه المعرفة، ثم تنقل إلى الطالب الذي يقوم بدوره بإصداها إلى "بك" حي، وفي مثل هذا النموذج لا ضرورة للتفاعل بين المعرفة والتساؤل، أو أدوت استنبات المعرفة، وفيه أيضاً يُستعنى عن التقييم، وحتى الاستنتاج وكذلك طرح التساؤلات، باعتبارها أموراً لا ضرورة لها في أفضل الأوصاف، أما في الأسوأ فإنها معطلة تربوياً وزيادة على ذلك، فإن النتيجة المبطية لقبول نموذج التعليم البنكي هو إعلاء تقدير تجارب التعلم التلقيني على تجارب اتعلم الأخرى إن ترشيد نقل المعرفة ينبع من وجود مبدأ تربوي يقود وبوجه، ومعلم مهيء بحيد التطبيق

ومن الصعب أن نجد في النموذج البنكي، للتفكير النقدي، دعماً أو تدريساً، أو حتى تقييماً ويلاحظ فضلاً عن ذلك كيف أُرِبلت من الطلاب الحاجة إلى التقييم الماورائي. ووفقاً لقول بوبين وبرينشتاين (2012,15) فإن أعضاء التدريس يواصلون، في الغالب،

من أجل أن يروا طلابهم يبذلون جهداً أكبر، من مجرد استهداف أكبر قدر من المعلومات، يستنميه الطالب في ذاكرته، ثم يقوم باجتراره" ومن جانبي أطلق على ذلك الأسلوب "التعليم بثرويد صدى الصوت teaching by echo-location" الذي يسجل فيه المدرس تقدماً في درس ما، بناءً على العائد الذي أظهره الطلاب والذي يطلق عليه ريل Ryle "خيوط الطروحات الرسمية" والتي سم الوصول إليها في زمن سابق (Peters 2010, 108)

ولما كان نموذج التقييم الماورائيدراكي للتفكير النقدي، يتطلب أن يكون للطلاب قدرة تقييمه "ما وراءية الإدراك"، فإن ذلك يقتضي أن يوفر لهم تجربياً لكل من استخدام وتقييم العميات الإدراكية، وأن يتم ذلك بالصياغة يقط ولتذكر ان التفكير النقدي، من خلال نموذج الماورائيدراكي يحتوي على معرفة غير مفررة. فأولئك الذين يريدون ركوب دراجة أو العرف على البيانو، لابد أن يجربوا ذلك قبل أن يفعلوا ولا يقتصر توفير الانتباه خلال هذه التجارب على الرواد والمعلمين وإنما أيضاً بما يدركه هو وسيل المثال بما يسمع من موسيقى في حالة العرف على البيانو، وارتفاع مستوى التوازن في قيادة الدراجة وهذه الأمور مجتمعة ينتج عنها معرفة حول كيف تتم هذه الأفعال. ولما كان النموذج الماورائيدراكي يعتمد على المشابهة بالمعرفة غير المفررة (التلقائية) التي تم الترويض بها من خلال العرف على البيانو وركوب الدراجة، فإن هناك حاجة تستتبع ذلك لإتاحة الفرص لدوي المكر لكي يجربوا التقييم الماورائيدراكي، ومن ثم استقبال التقييم العائد أو الانطباع خلال حدوث هذه العملية أو تلك. وهو ما له صلة مباشرة بما أشار إليه جتي في 1.6 حيث بين أن التقييم العائد يكون فعالاً عندما يُعبر عنه صراحة، ويتم توجيهه نحو غاية محددة وهو ما يمثل أيضاً انعكاساً لنتائج تمرير دلمي، التي تقر بأن "تدريس المهارات الإدراكية يتضمن تعريض الدارسين لمواقف تتوفر فيها مبررات جيدة لممارسة الإجراءات المرعوية، والحكم على أدائها وتزويد الطلاب بالتقييم العائد (الانطباع) البناء إزاء مستوى كفاءتهم وسيل تحسبها" (Facione 1990, 15)

ونوفر لنا النقلة من التركيز على المعرفة، إلى التساؤل في تجارب التعلم وتقييمها، فرصاً للانتقال إلى نموذج التقييم ما وراء الإدراكي. ولست بلك أحيد أن يرحب التساؤل المعرفة، وإنما أقصد ببساطة أن يقوم بالبحث عن الفرص إذا ما أمكن إحداث هذه النقلة.

1-2 استهدف تحقيق أكبر معدل ممكن من المهارات الإدراكية كما سبق وأن أشرنا في 2 1 فإنه كلما انسع معدل المهارات الإدراكية كلما رادت الفرصة أمام الطلاب لممارستها، وزاد المهم لأنماط تفعيلها تشعيها دعب بضرص أن هناك تكليفا بريد أن يختبر هيه طريقتين للتفكير أو التشعيل المهي، أو بعبارة أخرى، مدرسين لسحت في فصل يدرس الصون، فبدلا من أن يقوم بمجرد بحث الحصائص التي تتميز بها كل من المدرستين، وهو ما يحتاج إلى معدل محدود من مهارات الإدراك، فإنه يمكن أن يطالب الطلاب بإبداء ملاحظاتهم حول قطعين تتبع كل واحدة مهما مدرسه من اثنين من مدارس السحت. وفي حال قيامهم بذلك فإنهم يمكن أن يحلوا جواب القطعتين، وأن يحددا الأدوات والتصيمات المستخدمة، وأن يقاربا بين أوجه الشبه والاختلاف في الشكل والأسلوب، ثم يقوموا بتقييم النتائج في ضوء مدى الإجاده أو السلاسة الصية وتصميمها في تفرعات أوسع، وهلم جرا ومن ثم يمكنهم أن يؤلفوا بين كل تلك السمات لعرض النتائج لجديدة التي توصلوا إليها وأخير، فإن الوصصات أو المصطلحات التي تحتها حط الدالة على المهارات الإدراكية، يمكن أن تستخدم ضمن إرشادات تسجيل درجات المهام أو التواجبات، وأن تبرر بوصوح في تعلم الطلاب

2 2 اجمع المهارات الإدراكية ووجهها للتركيز على المهارات العليا للتفكير

إذا كانت سلسلة المهارات المستخدمة والتي لحصناها في 1 2 لها أهميتها، فإن النموذج الماورائراكي يقترح بصافة الإهدة والتفاعل مع التمثيلات والمعاهيم المنتمية إلى مهارات التفكير العليا، بمعنى معالجة التعقيدات، أو القضايا العويصة، مما يمكن من طرح أسئلة على الطلاب تتعلق بالأحوال النفاية رمز السحت، وكيف يرون تأثير ذلك على عمل الصان. إن المسائل الأشد تعقيدا تطلب استباها أكبر لتفاصيل الإدراك، مما يرتفع بمستوى ثراء التجربة الماورائراكية

2-3 تحدث عن التساؤل من منظور استخدام المهارات الإدراكية اسلاقا من ترايد معدل المهارات التي يتم تعليمها وتقييمها كما سبق أن ذكرنا في 1-2 إن المساعدة في تحقيق الماورائراكي، تتطلب أن تكون لعبة التلقيم العائد، ومعايير قياسه

متوافقه مع مصطلحات الطلاب الإدراكية وليس الأسئلة البسيطة التي يطرحها الطلاب يمكن أن تساعد في ذلك فعلى سبيل المثال تساؤل حول ما هو المطلوب تحليله، وما سبب الخصوع للتحليل وكيف يكون ذلك التحليل؟ فإنه بمثل هذه الأسئلة يتم تفكيك المهارة، ومن ثم تصبح الخطوات الإدراكية أكثر وضوحاً كما يمكن للتقييم العائد حول نوعية التحليل وطبيعته أن تنم بمثل الطريقة التي يراها حتى في 1-6، وترداد فعاليتها ونحاصه عندما يلحق بها معايير لقياس الإنجاز

أصحاب التفكير النقدي ما طبيعتهم

إن غيبية ما يحدث لدينا من تفكير يتم لا شعورياً بعبر قصد وفي معظم أوقاننا، يؤدي تفكيرنا على الإيعازات heuristics والحدس intuition (راجع مثلاً كاهنمان 2011 Kahneman) وهناك إقرار في أدبيات الموضوع بأن المفكر النقدي المودجي يمكن أن يتسوعب بمدر ما، التفكير النقدي، وأن يحقق تفكيراً فعالاً على الدوام. دون أن يحتاج إلى تركيز الانتباه وهذا الأمر يمكن فهمه، بسهولة، عندما نقره بعرف، لبيانو ففي الوقت الذي نجد فيه المعارف المتنبئة يتعلم كيف يحرك يديه، وكيف يترجم الرموز الموجودة على صفحته ما، إلى بونة على لوحة المفاتيح، ثم كيف يصبط ويراقب التوقيت، حتى إذا أجاد ذلك كله أصبح ما وراء إدراكها والواقع أن كثيراً من تصرفات المرء الجسمية والذهنية هي موضع مراقبة وتقييم. ومع مرور الوقت تبدأ هذه المهارات في الذهاب ببطء خارج الدرية الواعية وتصبح ضمن الحدس والعادة، مع ملاحظة أنها يمكن «استدعاؤها» في أي وقت. وكذلك الحال بالنسبة لقدرة على إدراك الترافف والتزييف، ففي تحليلنا لنص ما لمعرفة الخلل المنطقي، أو كشف العلم الأجوف، أو تقييم حجة ما، فإنها يمكن أن تصبح صرخاً من الاستجابة الإيعازية (أشبه بالتلقائية) لمثير ما ونعد حركة الانتقال من نموذج التقييم الماورائي للفكر إلى نموذج الفكر الحدسي، الداخلي، البديهي، عائداً تربوياً منروياً، يمكن ترجمته إلى مفهوم الإتقان. وفي مصير مبسط، فإن المرء يمكن له أن يجيد جدول الصرب، إلا أن ذلك يمثل مهارة التذكر فقط في المقابل إذا امتوعب الإنسان، واعتاد، استخدام طيف واسع من

المهارات، وتمثيلات ملكات التفكير العليا صمها، وجعل من ذلك إيعاريات أو مقاربات لوغاريتمية، تقلص بمرعة من وقت أعمال التفكير والاستجابة، فإنه سيحصل مكانه ضمن الدائرة الواسعة للمتقنين

وليس هناك ما يحول دون التطابق بين النقلة من الماورائي إلى الإيعاري، وبين طروحات نموذج الماورائندراكي الخاص بالتفكير النقدي إن ادعاء وجود تناقص بينهما يبطوي على خلط بين التفكير النقدي والمفكرين النقديين. إن المفكرين النقديين، كما يفهم من تعريفهم - يمكن أن يفكروا نقديا، لكنهم لا يحتاجون أن يفعلوا ذلك على طول الخط ذلك أنهم مع مرور الوقت سمو لديهم الإيعازات ذات المعالية العالية في حل المشكلات، فلا تحتاج، مثلا، إلى الانتباه المركز الذي يحتاجه المفكر النقدي بالضرورة وعلى الرغم من أن استخدام الإيعازات يثبت نجاحه في كثير من الحالات، فإنه ما لم يستند إلى ما يثبت فعاليتها، فهو إذن لا يعد تفكيراً نقدياً من نموذج ماورائندراكي ولا يعني ذلك أن نشيط من ذلك النوع من التفكير، فصاحب التفكير النقدي المجرب قد لا يعيش تفكيره هذا إلا قليلا من الوقت، بينما يقضي القدر الأكبر من عمره مستخدما الإيعازات الفعالة التي تمت من خلال خصوصيتها لتقييم ما ورائندراكي. وتعد القدرة على استخدام طيف من الإيعازات النافعة والرغبة في تقييمها إدراكيا، كلما دعت الحاجة، ومعرفة متى تحيء هذه الحاجة، يعد من قبييل إتقان التفكير النقدي. وبالنسبة لي شخصا فإنني لست صمد «متيعاب طيف واسع من المعرفة المحكمة حول التفكير النقدي من منظور الإتقان، وإنما أهدف إلى تعريره بمهارات أخرى فحسب.

في فيلم shine الذي يعرض لسيرة عازف البيانو دافيد هيلفجوت David Helfgott حوار ماثور بين سمات هيلفجوت وأستاذه وإني أرى في هذا الحوار ترجمة جيدة إلى حد كبير لمصهوم الإتقان (2013) وإليك محتوى الحوار بين هيلفجوت وأستاذه مع استخدام "ه" للأول و"أ" للثاني

أ: أين الصمعة، برك! أين الصوت!

ه: أسف! لقد سميتها يا أستاذي.

أ: هل ستأخذ وقتا كبيرا لتتعلمها أولا؟

هـ. ثم، ثم بسها؟

١ وهو المطلوب

خاتمة

لقد احتل البحث في التفكير النقدي مساحة واسعة من الجهد المعرفي ولا شك أن من المفيد استكشاف طيف المهارات الفكرية وما يربطها من صلات وفي المقابل فإن هذه الصلة من عند افتقاد توجه تربوي واضح يفضي إلى فهم موحد وهذا يمدنا بمودج لتقييم الماورياندركي بهذا انهم الموحّد وذلك من خلال قدرته على التوفيق بين مفاهيم متعددة للتفكير النقدي، بما فيها تلك التي تركز على المهارات، والمفكر الماورائي المستند، والصنورات التربوية المستمدة من الطبيعة الماورائية والتقييمية، المتضمنة في النموذج وينظر إلى ما وراء الإدراك على أنه استياء يقف للتمثيلات الذهنية وهذا الوصف يمكن إضاءة مساحة لعلم الإدراك ليحقق وجوده النامي، بقدر ما، دون حاجة إلى إدخال تعديلات على النموذج وبعد الموقف المتعمد the intentional stance، إزاء الذات من السبل التي يتم بها اكتساب ما وراء الإدراك حيث انه يقتضي استبطاناً أو فحصاً داخياً للذات، والرغبات، والمعتقدات، وكذلك لدى ما سمع به من رشد ومطلق في التصرف وتعالو يرى الصنورات التربوية الأساسية لمودج لتقييم الماورياندركي من منظور العوائد المستهدفة من التفكير النقدي حيث يمثل في اثنين، أولاهما غرس لغة الإدراك واستخدامها، ثم التركيز بدرجة أكبر على مهارات التفكير لدى الطلاب وتحديد الأهداف والتطبيق العائد من تحقيقها، يلغة تتلاءم مع إدراكهم وثانيتهما التركيز على المحتوى المعرفي، فمع التساؤل تنهياً لطلاب فرص لاستخدام مهاراتهم الإدراكية وتسميتها وهكذا فإن أصحاب التفكير النقدي المجرّبين والمعالين يكون لديهم طيف واسع من الوسائل الإدراكية، بما فيها الأيعارات المبلورة جيداً، و مجموعة من مهارات الإدراك. كما أن لديهم معرفة خام عن التفكير النقدي، تضمن قدرة على تشغيل الدهن "ماورياندركي" وتحديد متى نحتاج هذا النمط من التفكير وهناك بعض أوجه نموذج التقييم الماورياندركي لتفكير النقدي تساعد في تفسير

البحوث الحالية حول التعليم المعال (مثال ذلك بحث "حتي وتيمبرلي" Hatue and Timperley المذكور أعلاه) إلا أننا لا نلبي حاجة إلى مزيد من الجهود البحثية لمقاربة الأداء الدراسي الساجح بمادح التفكير لصدي، لاحتبار مدى قدراتها التنبؤية والتفسيرية كما أنها بحاجة، في نفس الوقت، إلى إجراء البحوث حول التفكير النقدي، في جميع مظاهره ومفاهيمه، حتى نطل مركزين على الطابع الإدراكي للطلاب، وهو ما يمثل لب اهتمام التربويين

المصادر

- Bunnell, S. L., and Bernstein, D. J. 2012 "Overcoming Some Threshold Concepts in Scholarly Teaching." *The Journal of Faculty Development* 26 (3): 14-18.
- Chaffee, J. McMahon, C., and Stout B. 2004 *Critical Thinking, Thoughtful Writing: A Rhetoric with Readings*. (third edition) Boston: Houghton Mifflin
- Dennett, D. C. 1983 "Taking the Intentional Stance Seriously." *Behavioral and Brain Sciences* 6 (03): 379-390
- Dennett, D. C. 1988 "Precis of the Intentional Stance." *Behavioral and Brain Sciences* 11 (03): 495-505.
- Elder, L., and Paul, R. 2001 "Critical Thinking: Thinking with Concepts." *Journal of Developmental Education* 24 (3).
- Ennis, R. H. 1964 "A Definition of Critical Thinking." *The Reading Teacher* 17 (8): 599-612
- Facione, P. A. 1990 "Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction." *Research Findings and Recommendations* 2012/12/09/22:50:47 http://www.eric.ed.gov/ERICWeb_Portal/detail?accno=ED315423.
- Fletcher L. and Carruthers, P. 2012 "Metacognition and Reasoning." *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences* 367 (1594): 1366-1378
- Freire, P. 1996 *Pedagogy of the Oppressed*. (second edition). London: Penguin.
- Hattie, J., and Timperley H. 2007 "The Power of Feedback." *Review of Educational Research* 77 (1): 81-112
- Kahneman, D. 2011 *Thinking, Fast and Slow*. London: Allen Lane
- Lewis, A., and Smith, D. 1993. "Defining Higher Order Thinking." *Theory into Practice* 32 (3): 131-137
- Muinix, J. W. 2010 "Thinking Critically about Critical Thinking." *Educational Philosophy and Theory* <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1111/j.1469->

5812 2010.00673.x.

- Paul, R. 1993. *Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World*. (first edition). Santa Rosa, CA. Foundation for Critical Thinking
- Peters, R. S. 2010. *The Concept of Education*. London and New York. Taylor & Francis Group.
- Petress, K. 2004. "Critical Thinking: An Extended Definition." *Education* 124 (3) 461–464.
- Ryle, G. 1970. *The Concept of Mind* (New impression edition). Harmondsworth Penguin Books Ltd.
- Scriven, M., and Paul, R. Defining Critical Thinking. 2011/11/23/21 45 59. Available from <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>
- Shine Script—Dialogue Transcript 2013. October 30. Available from http://www.script-o-rama.com/movie_scripts/s/shine-script-transcript-david-helfgott.html.
- van Gelder T. 2005. "Teaching Critical Thinking: Some Lessons from Cognitive Science." *College Teaching* 53 (1): 41–46.
- Veenman, M. V., Van Hout-Wollers, B. H. and Afferbach, P. 2006. "Metacognition and Learning: Conceptual and Methodological Considerations." *Metacognition and Learning* 1 (1): 3–14.
- Wilson, N. S., and Bai, H. 2010. "The Relationships and Impact of Teachers' Metacognitive Knowledge and Pedagogical Understandings of Metacognition." *Metacognition and Learning* 5 (3): 269–288.

الباب السادس

التفكير النقدي في الممارسة المهنية

لقد ترايدت أهمية التفكير النقدي وضوحاً كما لاحظنا في مقدمة هذا الكتاب- خارج الوسط الأكاديمي، لدى دينا الأعمال والمهن. وتعرض فصول الباب الذي يبر أيديـب نظرة طائر على الكيمية التي امتد فيها التفكير النقدي متخطيا أسوار الجامعات كي يتخلل الوسط المهني أيضا

وقد أظهرت المسوح التي أجريت عن قطاع الأعمال في الولايات المتحدة أن "التفكير النقدي" يحظى، كمهارة، بأهمية رئيسة فيما يتطلبه أرباب الأعمال في المرشحين لوظائف لديهم وفي استفتاء حديث لمؤسسه فوربس، Forbes، حياء التفكير النقدي على رأس قائمة، من عشر مهارات، ساعد على تركية المتقدمين للوظائف ذلك أن هناك إدراكا متناميا بين أرباب الأعمال والكليات التي تنتظمهم أن المطلوب في الحريجين ليس كم المعرفة المتخصصة، وبسب المطلوب مهارات الممارسة أو التطبيق والبراعة في أدائها وإدخال التحسينات عليها، وهي الأمور التي تستحق بوجه خاص من التفكير النقدي

وكما ذكرنا في المقدمة المشار إليها، بين بيانات مسح شمل (400) أربعمئة من أرباب الأعمال أعربوا عن ذلك بوصوح ظاهر ونصبت بيانات جرى نشرها في تقرير بارز أصدره تجمع من مبطلات أرباب الأعمال عام 2006 أن من شملهم المسح اقتنعوا بحاجتهم إليها -أي تلك المهارات لتحقيق نجاح مواقع العمل في القرن الجديد وقد قاموا بقياس وجود هذه المهارات، لدى موظفين جند من ثلاث فئات من المستوى التعليمي. حملة الثانوية العامة، حريجو كليات العاميين، وحريجو كليات الأنوام الأربعة وقد حياء التفكير النقدي على رأس تركيبات أرباب الأعمال، متفوقا على "التجديد" وعلى

"تطبيق تقنية المعلومات" وأعرب 92% من عينة رجال الأعمال هذه عن وصف حرجي السنوات الأربع بأنهم "ضعاف" في التفكير النقدي فالتفكير النقدي تظهر أهميته من خلال ممارسة المهنة وهناك إدراك متزايد لدى أرباب العمل بأن التفكير النقدي له ضرورته، في نطاق المؤسسات الكبرى، ولا غرابة في أن تكون تلك الضرورة ضرورة عملية إنها لا تنبع من رغبة لدى الشركات في تكوين فلاسفة في موقع عمدها، ولا هي عن إثارة في حب المجتمع، إنما الأمر بساطة ناتج عن رغبة في تدريب أناس قابلين للتعاون في موقع العمل، ممن "يفكرون بفرقهم" وكما لاحظ هالبرن (2001). "الواقع أن أي مصعب، في مجال الأعمال أو الصناعات، ينطوي على مسؤولية، واتخاذ قرار، في ظل الصعابية أو عدم اليقين في حياتنا المعاصرة، سيحقق مكسبا إذا كان لديه من يملؤون هذه الوظيفة ممن يمتلكون قدرة عالية المستوى في التفكير النقدي. إن مهارات التفكير النقدي هي أعظم فرص النجاح للإبداع ومواكبة التعبير، ولعل ذلك هو القوة الدافعة لذلك الاهتمام الذي يوليه مجتمع الأعمال لتنمية مثل هذه المهارات

ويتضمن هذا الباب من الكتاب خمسة فصول، ثلاثة منها تتناول التفكير النقدي من خلال مهنة المحاسبة، والطب، والعلوم والفصل الرابع دراسات حالة حول استخدام وسائط الاتصال الاجتماعي في دعم التفكير النقدي في تخصصات الموسيقى، والصحة السكانية، والكتابة الإبداعية. أما الفصل الخامس فيتناول دور التفكير النقدي في نهضة الممارسة المستقبلية، في تشكيلة من المجالات المهنية

ونبدأ بـ "سن، وجوير، ووايج Sin, Jones and Wang" الذين قاموا بدراسة التفكير النقدي من منظور المحاسبة وقد قدموا موجزا مفيدا لدراسات نوعية حديثة تدور حول فهم طلاب المحاسبة، والأكاديميين، والخريجين وأرباب الأعمال، للتفكير النقدي، ثم ضموا إلى ذلك بيانات مستقاة عن مقابلات أجريت مع محاسبين موسمين. وقد حلصوا من ذلك إلى خمسة مفاهيم للتفكير النقدي، من منظور مهنتهم تتضمن: تحديد ودعم العوائد التي يحققها العميل (الربو)، وحسم مصير التطبيقات غير الواضحة للبيانات، والتعاون مع تعقيدات العلاقات الاجتماعية والتنظيمية والمؤسسية، وتقييم محفلات لدوي الاهتمام، وتحديد التناسب بين المبادئ والمهام المثالية، ودمج هذه

المبادئ والمعايير في الاستعداد للممارسة الأخلاقية إنهم يرون التفكير النقدي - من منظور المحاسبة - أقل من أن يكون قدرة إدراكية إنه نوع من أنواع العمل الهادف، رغم ما يبطوي عليه من إشكاليات فكرية

أما تريد وماكنون Trade and McEwen فيعالجان الموضوع من مدخل مختلف بدرجة كبيرة هيدلا من أن يبدأ بعرض قيمة التفكير النقدي لمختلف المهن، فهما يأحدا إلى تطبيق نوع من الانتقادية، التي تؤصل لتعلم يلي متطلبات الممارسات المهنية المستقبلية وساء على ما استقر عليه فكر التربية النقدية، فإنهم يرجعون أن التطبيق الحالي للتعليم أثناء الخدمة، وتوجيهات المشرفين في مواقع العمل يعدي ثقافة الإدعاء والاستعداد للقبول والتهيؤ المسمى "لنوع تقييم الكفاءة comperence framework ولوائح الكفاءة هذه تؤدي إلى تفتيت التقييمات وهذه تؤدي بدورها إلى تسليح التعليم، واعتماده على الذاكرة، والاستدعاء والنقل طبق الأصل. وهذا لا يشجع - في رأيهم - على تفكير نقدي حقيقي، ومن ثم يؤدي إلى إقصاء للهدف الحقيقي من التعليم العالي وهما يصرحان بأنه في الوقت الذي يرغب فيه الطلاب في الالتحاق بالوظيفة لا انتقادها، تأتي الحقيقة الصادمة وهي أن الجامعة في ممارساتها الحالية تدفع الطلاب نحو لتعلم التقني الألي، والمعرفة المتخصصة، التي تركزها الكليات المهنية وتصححها للوضع فإنه لا بد لهم أن يتهروا المصص التي يتيحها التعلم أثناء الخدمة وفي مواقع العمل ليووسعوا من أفقهم في الانتقادية التي تعود بالنع على المهن، وعلى المجتمع الأوسع وهذا النوع "التحرري" من الانتقادية يكسب الطلاب المهارات اللازمة للتعامل مع التعقيد والسوء والعموص الذي يتسم به التعلم في القرن الحادي والعشرين. إن التعلم من أجل ممارسة مهن المستقبل، ينبغي أن يقي الجامعة على العهد به كساحة لتعلم الطليق كما يرى المؤلفان.

ويلقي كل من "جرينس وأوروك Grace and Orrock" طرتهما على التفكير النقدي في حقن طب العظام، وريان التفكير النقدي عصباً واصحاب ضمير العلاج الطلي، بالنظر إلى الورس السبي الذي يوليه هذا الأخير لـ "ما وراء المهارات" والإفادة منها وبشاع عن المجال الطلي أنه لا يعنى نسب بالطابع التطويري، الذي تسببه الانتقادية على المجتمع

(الأمر الذي يبرره كل من تريد وماكنوبس Trede and McEwen) ومع ذلك قد لا يكون من المستغرب أن نقر بأن "روح" التفكير النقدي لا تتخلل الإجراءات الطلية الكبيرة فحسب، بل أيضا تدخل في أخلاقيات المهنة ومهارات مثل استخراج الأدلة، وجمع وتحليل المعلومات، وطرح إجابات على الأسئلة، والوصول إلى السائج، جنبا إلى جنب، مع المتطلبات ذات الأهمية بالنسبة لرعاية المريض.

ويناول كل من "ويلسون، وهويت، وهيجر، وروبرنسون Wilson, Howitt, Higgins and Roberts وصع التفكير النقدي في سياق البحث العلمي. وقد عقدوا مقارنة بين كم كبير من المشاريع البحثية في تخصصات متنوعة، جري تقييمها من خلال تقارير رسمية تقليدية - أي مقالات الدوريات العلمية - مع الشكل الوعائي المعلن أي "مدونات علمية" إن ذلك النوع من التقارير العلمية (التقليدية) يستبعد أي "فكر" أبعد من الإنجاز التعليمي. ولذلك تُترك المقاميم المعقولة دون تصحيح، ويتم المرور على الأخطاء مرور الكرام و"خطايا" التفكير العلمي تُخفى عن العيون من جهة أخرى أوضحت إحدى الدراسات أن استخدام المدونات يبرر التفكير النقدي المساعد للعلم. ونمدا البيانات، المستقاة من مدخلات المدونات، بدليل على الكيفية التي يوضح بها الطلاب نقديا، من خلال استخدامهم هذه الأداة، وهو يكشف عن ارتباط قوي بين تفكيرهم النقدي، وبين ثقتهم في أنفسهم كباحثين علميين، وما يصحب ذلك من إحساسهم بتماهي خبراتهم العلمية

وتواصلنا مع استخدام أدوات المضاء الإلكتروني، نقدم لنا "نوفمبر November" تحديا للكيفية، التي يمكن بها الترفي بالتفكير النقدي لدى الطلاب، من خلال استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في مجالات مهنية مختلفة، كالموسيقى، والصحة السكائية، والكتابة الإبداعية، وهي ترى، كما يرى "ويلسون وآخرون Wilson et al." أن الفضاء الإلكتروني يعد سبيلا، يرى الناس من خلاله التفكير النقدي رأي العيان، حيث التحول بين الأفكار، واستيعاب وجهات نظر كثر، وإمكان إصدار الأحكام بناء على الأدلة، وتعدية التأمل، أو أعمال المكر

المصادر

Halpern, D F 2001 "Assessing the Effectiveness of Critical Thinking Instruction." The Journal of General Education 50 (4): 270-286.

الفصل الخامس والعشرون

التفكير النقدي في ممارسة مهنة المحاسبة

مفاهيم أرباب العمل والعاملين

سامثا سين، آلان جوبز، زيان وانج
Samantha Sin, Alan Jones, and Zijian Wang

مقدمة

أصبح من الشائع خلال ثلاثة العقود الأخيرة، أو ما يقاربها، شعور بالأسى لما آل إليه حال الجامعات من فشل في ترويض طلاب المحاسبة بالمنافس، أو المهارات، أو القدرات، التي تتطلبها الممارسة الكفاءة لمهنة المحاسبة، وبخاصة أن سبب المهلة بات عليها أن تنكسر، بسبب بيئة أعمال سريعة التغير وقد قامت التجمعات المهنية، وبمساعده من الأكاديميين، بوضع قوائم بالكفايات والمهارات والمناقب التي تعد شرطاً للممارسة الناجحة لمهنة المحاسبة وقد نصبت هذه القوائم مساندة من أرباب العمل ككل ومن خلال هذا التطور دخل "التفكير النقدي" قاموس كل من المحاسبين ومن أرباب العمل وأصبح هؤلاء الأخيرون عندما يسألون عن ترتيبهم لكفاءات محددة تبعاً لما تحظى به لديهم من أهمية، يصعبون التفكير النقدي أو ما يقارب معناه من مصطلحات، في أعلى القائمة أو ما يتدونها بمارق بسيط (راجع على سبيل المثال: (Albrecht and Sack 2000)

وعلى الرغم من وجود عقبات على أرض الواقع، مثل المنهج التي نجعل نصب عليها المحتوى المعرفي للمقررات، والذي اسفل بدوره إلى مقرر التفكير النقدي، بعد إدخاله ضمن مقررات مرحلة التعليم العالي، فأصبحت "المادة العلمية" لمقرر هدفاً في حد ذاته مرة أخرى، بالرغم من ذلك فإن الوصف لم يتغير بالنسبة " للنتائج العامة التي أظهرت

أن التفكير النقدي - من واقع مهمة المحاسبة - يعد شرطاً لازماً لوظيفته المحاسب الساجح، وأن على القارئ على تدريس المحاسبة أن يمدوا يد العون للطلاب لاكتساب مهارات هذا النوع من التفكير (Young and Warren 2011, 895) ومن جهة أخرى فإن هناك مشكلة غير معروفة على نطاق واسع، يمكن أن تكمن في البعثة المستخدمة في المصوح التي تطبق على المحاسبين وعلى أرباب العمل، الذين لا يحدون رتياحا أو الفه بالخطاب التربوي المجرد، أو بما يعنونه من مفردات هنية (تكنيكية) حد على سبيل المثال عبارة "نمية الفترات السعدية لتفاعلة المصبطة دتيا، للإبقاء على تنقيم عائد، لا يتعرض للتلاشي" وهي عبارة مردحمة بمهارات تحفاح للتوقف عندها ومن هنا فإن هذا الفصل يركز اهتمامه على الكيفية التي يقوم بها ممارسو المحاسبة الذين هم على الأغلب أرباب أعمال أو صمم عصويتهم - يستوعبون ويعبرون عن حاجتهم المموسة عندما يتوفر لهم المناخ الحالي من تأثير، وربما التشوش، الذي يسببه قاموس المصطلحات الأكاديمية الذي يواجههم في أدوات المصحح ان تسعى إلى تبيان الكيفية التي يمكن بها صياغة مفاهيم التفكير النقدي والتعبير عنها بعه يفهمها عموم الناس

لقد بدا ان هناك قبولاً واسع النطاق، منذ تمسيبيات القرن الماضي، على الأقل، بأن التفكير النقدي أحد المتطلبات المناحية (الرئيسية) لسجاح الأداء في معظم المجالات المهنية والوظيفية، دون أن يقتصر الأمر على المحاسبة وحدها والحقيقة ان لمدرة على التفكير النقدي بم الإقرار بأنها تمثل واحدة من الأهداف الرئيسة للتعميم العالي (Barnett 1997, Entwistle 1994) ولا عجب إذن أن تمثل مهارات التفكير النقدي ملحا يرا في الإنتاج لمكري المتعلق بتعليم المحاسبة، حيث جرى نقاش واسع حول ضرورة هذه المهارات كشرط للانتقال الساجح من الدراسة في قاعة المحاضرات، إلى مراولة المهنة في موقع العمل وقد توافقت جمعيات أو تعاداد رجال الأعمال، وكذلك الكيانات الممثلة لأصحاب المهنة في الولايات المتحدة حالياً، على التوصيف السابق لمكانة التفكير النقدي (Accounting Education Change Commission 1990; Albrecht and Sack 2000; American Accounting Association 1986; American Institute of Certified Public Accountants 1999) وفي آخر الثمانيات قامت شركات المحاسبة

النمىة الكبرى (حسبما كانت وقت ذلك The big eight Accounting Firms بإصدار ورقة "بيضاء" قوية التأثير (The big eight Accounting Firms 1989:5) أفرت بها بأنه "على تعليم مهنة المحاسبة أن يلائم بإعداد خريجين لديهم طيف واسع من المهارات والمعارف" وجاء على رأس هذه المهارات المقطوع بصورتها - كف نصب هذه الوثيقة - القدره على استخدام التفكير النقدي وأساليب الحل الإبداعي للمشكلات، غير المعهودة في بيئتها، وفي أوضاع مختلفة وغير مألوفة وجاء التأكيد على المهارات الناعمة soft skills، وعلى مهارات التفكير النقدي بوجه خاص، صريحاً في وثائق الكيانات المهنية للمحاسبة على النحو التالي

إن مهنة المحاسبة تخرج خريجين من خصيات مختلفة، ودوي كميات متعددة كما تتطلب أن يكون جميع هؤلاء «مخرجين قادرين على طرح الأسئلة وعلى التفكير المنطقي المجرد، فضلاً عن مهارات التواصل المنطوق والمكتوب، والتعامل مع الآخرين

وتحت تنمية التفكير النقدي المرتبة الثالثة ضمن أربعة أهداف رئيسية حددتها الوثيقة، التي وضعت شروط اعتماد ممرات المحاسبة التي تتولاها مؤسسات التعليم العالي، وبطرح، بحق، اقتراحات كيفية التطبيق (CPA Australia and the Institute of Chartered Accountants in Australia 2012, 5) وبشيء النص الخاص بالتفكير النقدي على النحو التالي.

تشجيع الإبداع في التعليم والتعلم، مع التركيز على ادخال التفكير النقدي والقيم الأخلاقية ومهارات التواصل الاجتماعي

ولعلنا نتمق، بصفة عامة، على أن هذا التركيز على مهارات التفكير النقدي وعلى غيرها من المهارات ذات العلاقة - يعكس ما يريده أرباب العمل، وقد أيدت كثير من الأبحاث الصادرة حديثاً، وجهة النظر هذه ويكفيها الاستشهاد ببعضها على النحو التالي فيخبرنا جاكسون وزملاؤه (2006) Jackson et al. أن أرباب العمل ينتظرون خريجين لديهم مهارات فكرية علياً مثل التفكير النقدي، ومهارات تحليل المحتوى

المكثري. أما فريمان ورملاؤه (Freeman et al 2008: 13) فيصلون إلى نتيجة مماها أن "رفع مستوى الفهم في النظر إلى الأمور، وقدرات التفكير النقدي، صمى مناقب أخرى مرغوبة. ستتيح الفرصة للخريجين أن يكونوا معطاءين في وظيفتهم المهنية" وببما يُسلط الضوء في الغالب، على الخريجين الجدد وحاجتهم إلى اكتساب هذه المهارات، فإن التفكير النقدي وحل المشكلات، جرى إدراجهما ضمن شروط الترقى في محاسبات القطاع العام (راجع US Partnership for Public Service 2007) والسؤال البارز الذي يطرح في هذا السياق هو كيف يتم تعليم هذه المهارة- هذا إن كانت حقاً مهارة وحيدة - في مقررات المحاسبة التي يدرس فيها بعد التعليم الثانوي؟ وهنا نجد أنفسنا أمام العديد من الاقتراحات من قبل المدرسين التالية أسماؤهم.

(Camp and Schnader 2010; Jones and Sin 2003 2004, Kimmel 1995, Lucus 2008, Sin, Jones, and Petocz 2007, Tempone and Martin 2003)

وبطمن القارئ أننا سنبتأب الحديث بتناول أوسع لذلك السؤال، ولكن بعد أن نحاول أولاً الوصول إلى نهج أكثر إحكاماً، بالنسبة للمفهوم المراجع، للتفكير النقدي نفسه، والنظر إليه باعتباره من القدرات الإدراكية

تعريف التفكير النقدي- هل نعتبره اختباراً أكاديمياً؟

إننا لا نزال بعيداً عن الحسم، بالنسبة لتحديد طبيعة التفكير النقدي سواء في أدبيات (أي الإنتاج المكثري) تعليم المحاسبة، أو ما حوله، كادبيات التعليم وعدم النمى والحقيقة أن الوسط الأكاديمي يعاني من الاختلاف حتى في الأساس الأولي، فهل نحن نعالج المهارات أو الاستعدادات أو القيم؟ وهل يتكون التفكير النقدي بشكل أساسي من مهارات، أو سلة من المهارات، وهل هذه المهارات تسري في الإدراك المعرفي، أم في التحليل السلوكي، أم في فعالية الإدراك؟ وهل هي مركبة وذات خصوصية أم أنها بسيطة وقابلة "للعبوى" أي يمكن للأخريين اكتسابها؟ ويرى كورسيف (Kursiff (1988,2 أن التفكير النقدي أحد الأنشطة بمعنى أنه "إعمال العقل بهدف استكشاف موقف أو ظاهرة أو استمصار، أو مشكلة، للوصول إلى فرص أو امتناج حولها ويقوم الفرص أو الامتنتاح

بامتصاص كل المعلومات المتاحة لجعلها مقبولة" كما قام "كورفيس" نفسه (1989، 4) (42) بتشخيص التفكير النقدي، على أنه ذو ضلعين بارزين، الاكتشاف والتحقيق.

إما يقوم في الاكتشاف بالمحصص لأنماط البحث حتى يصل إلى تفسير أو افتراض ما يحويه الدليل وفي التحقيق يقدم بيانا وإثباتا بالدليل في لمطابقة أو بخلاف

ويذهب بول (1989) Paul إلى التأكيد على أهمية الاختلاف في طبيعة التفكير النقدي، وفقا للمجال ووفقا للبيئة، التي يمارس فيها، وثقافتها المعرفية كما يؤكد الرجل على الطبيعة الماوردراكية (أو التأمسية) لهذا النوع من التفكير وقد جمع بين فاسيون Peter Facione، على مدار عدد من السنين، أدلة على أن التفكير النقدي عنصر جوهري في شخصية الإنسان واستعداده النفسي (اسيكولوجي) (Facione 1990; Facione, Facione and Giancarlo 1997, Facione Sanchez. Facione and Garmen 1995, Giancarlo and Facione 2001,

ومن الجدير بالذكر أن التفكير النقدي (بوصفه مهارة أو فسيحة أو كليهما) غالبا ما يستحضر كأحد أوجه قدره من القدرات الأشمل، مثل الإبداع أو حل المشكلات أو كسوع من القدرات الهجين مثل "التفكير النقدي الاستراتيجي" (وفقا لـ American Institute of Certified Public Accountants 1999) ومثل "المكر النقدي التحليلي" (وفقا لـ Albert and Suck 2000) وهذا يتعاقب مع حقيقة ما جاء في تصنيفات "بلوم" للاعراض التعليمية Cognitive Domain 1

(Blooms Taxonomy of Educational Objectives Handbook (Bloom, Englhart, Frust, Hill, and Karchwohl 1956) إن الانتقادية أو تصنيف التفكير النقدي يمكن أن يوصلنا إلى تصنيفات تحت أربعة أهداف رئيسية على الأقل هي: تطبيق المعرفة في سياقات محددة، وتحليلها، ونسجها، وتقييمها. وعندما أراد ويليام بيركت Will am Birkett (الذي اعتمد على منظومة بلوم) أن يحدد مجموعة رئيسية من المهارات الأم "generic skills" تناسب مهنة المحاسبة في استراليا ونيوزلندا (Birkett 1993) وذلك بناء على استقصاءات لعدد كبير من ممارسي المهنة، على كافة

المستويات، وعديد من تخصصاتها المرعية الرئيسية - فإنه نحاشي هو الآخر ذكر التفكير النقدي بالاسم ومع ذلك جاء أي التفكير النقدي متصّب في عدد من المهارات التي كان اسمها حاصراً، وجاء ذكر الانتقادية *criticality* في الباطن ضمن وصيته "افدح فكرك وتصرف باسقاطية *Think and act critically*" ومما يجدر ذكره أن البحوث المسحية لتي أجراها "بيركيت" تمت بناء على تكليف من الكليات المهنية للمحاسبة (CPA Australia and the Institute of Chartered Accountants in Australia 2012) التي لعبت دوراً بارزاً في تطوير "أجندة" المهارات الأم، وبخاصة مع ادخل قائمة المهارات الأم هذه في برامج منهج الاعتماد المهني، المنظمة في النعيم العالي في أستراليا ونيوزلندا (وقد أدمجت قائمه بيركت في نتائج الدراسة التمهيدية، للحصول على متطلبات الاعتماد هذه، لتتوافق مع المعايير الأسترالية الأكاديمية للمحاسبة)

وسجل كل من كينج وكيتشر (King and Kitchner 2004) منذ ثلاثين عاماً، أو أكثر أفكارهما، عن الأحكام المستبصرة *reflective judgement*، - التي - هي على الأرجح مرادف آخر للتفكير العمدي، أو هي - على الأقل - مكوّن له وربه من مكوناته وفي ذات الوقت قام باريت (1997) بتوسيع مفهوم التفكير النقدي ليمتدع الانتقادية *criticality* والكيوية النقدية أو الإنصار الناقد *critical being* والتي نعر عن مجموعة من القيم، مثلما هو الحال مع الاستعداد، الذي تنهاه الأسلوب العربي في الجامعات بوصفه الفريد، في المرج بين البحث والتعلم.

ولعلنا نلاحظ أن القدرة على التفكير النقدي من خلال هذا التوجه يتم ربطها بالهوية وتبديد أدق بالهوية المهنية وقد أقنعا القدر المتوهر من البيانات، أن التفكير النقدي أشمل من مجرد مهارة أو مجموعة من المهارات، وأنه إذا كان ينحجم على أنه استعداد نفسي (سيكولوجي) وميل لتبني قيم معينة، فإنه يُستمد بالفضل من شعور المرء بهويته الذاتية، وبشخصيته المهنية التي تربت لديه عبر سنين كثيرة

(Jones and Sins 2013, Sin 2011)

وقبل أن تأخذ قضية التعريفات بما يتجاوز سياق هذا التناول الموجز، فليدع

أنفسها للخطر. في الطابع التخصصي للتفكير النقدي، فقد أجرى مسح ووسع على مستوى هيئة التدريس في التعليم العالي في أستراليا (Anna Jones 2010,8) كشف بوضوح حثافاً كبيراً في فهم حصال مثل التفكير النقدي وحس المشكلات تبعاً للتخصصات الأكاديمية المختلفة

فهي تخصص لتاريخ، على سبيل المثال ينظر إلى التفكير النقدي على أنه فحص (للتدريس) من خلال المصادر الأولية والثانوية) وتمثل السياق الاجتماعي والإحاطة بالعموم ووجهات النظر الكثيرة التي حملها التاريخ، واستيعاب دور المؤرخ في بناء الحور بين الأدلة وعلى العكس من ذلك فإن لمضروب من التفكير النقدي في مجال القرباء مراجعته فاحصة لمنطوية ودقة الغيبة ونفور ويريائين من ذوي الخبرة والصلابة في الأداء التجريبي مد في الاقتصاد فإن التفكير النقدي يعني استخدام سلة من أدوات المجاز لفحص القضايا الاقتصادية فإذا جئنا للناظر، وجد أن مفهوم التفكير النقدي يعني استخدام الأدلة والأحسانات، وحسان المهنة والأخلاقيات الاجتماعية والمهنية وربة بالمدخ أو السياق الاجتماعي ووجهات النظر التاريخية وأخيراً يتطلب التفكير النقدي بعمال الفكر العلاجي الذي يستخدم بدوره الشواهد الطبية والإحاطة بالقضايا الأخلاقية المعقدة اللازمة لممارسته مهنة الطب.

ويعود إلى التفكير النقدي في مجال الأعمال، وسياقاته التنظيمية التي تحتل فيها المحاسبة، كإحدى من المجتمع مكاناً حساساً - معجده دأ معاً على درجه كبيرة من الاختلاف، يتوازى مع الاختلاف بين ذوي المصلحة فعبداً الرئيس، والمحاسبون، وأرباب العمل، وحارح اشركات عبداً لهيئات أو انطباط التي يضارب اهتمامها فيما بطرا من مواقف، وبالتالي تفصي إلى مفاهيم للانفاديه بينها اختلاف بين ومن حسا سيموم في هذا الفصل بالاعتماد على البحوث الحديثة في شخيص الطواهر وتصميمها phenomenographical research (Sn 2010) بعرض توصيحي لبعض المفاهيم أو التصورات، لمختلفة للتفكير النقدي التي تكون لدى طلاب المحاسبة والمحاسبين، حديثي النحر، خلال السنة الأولى لالحاقهم بالمهنة، وأولئك الممارسين الموسمين للمهنة في عدد من التخصصات الفرعية في نطاقها

التفكير النقدي في مسمياته الأخرى

ببما يبدو من المؤكد، وجود مشكلات اصطلاحية صعبة لدى الأكاديميين. ونسما يشيع، كذلك، إطلاق مسميات كثيرة مصطلعة على مجموعة من القدرات الإدراكية، المشبهة بالتفكير النقدي، فإن المفهوم الحقيقي المقبول لمصطلح - "التفكير النقدي" أصبح من الصعب بدرجة كبيرة، طرحه للحوار مع المحاسبين المهنيين، سواء كان جديدا نسبيا أم متكررا

ولعلنا سننتج من ذلك أن مصطلح "التفكير النقدي" ليس ضمن قاموسهم (المهني) والحقيقة أن قصية التفكير النقدي والانتقادية ككل، بل وكافة المهارات والقدرات الجوهرية، عادة ما تنسج لها اللفة التلقائية التي يتداولها الناس في الحياة اليومية ثم إما أمام حقيقة أخرى فحواه أن تلك القضايا غالبا ما يجري تحاشيها عن قصد، اعتمادا على المعتقدات الراسخة في الباطن بخصوص المسبل التي تتعدها أمور الحياة الدنيا - وإتمام إنجازها إن المهارات، والمناقب، والفضائل، يجري مناقشتها (هذا إن جرت هذه المناقشة أصلا) في مصطلحات غير أكاديمية، تعتمد على الإحساس والارتجال، وغالبا ما تمتدق الاساق والحقيقة أن هناك تعبيرات ظاهرها نقى، لكنها تعكس أنماطا من الوهم العنسي في التفكير، وقد نسلت داخل مواقع العمل، بما فيها مواقع العمل المهني. وهي في الواقع مائعة تماما، يصعب تحديد معناها بعبارة أخرى إما أمام تشكيلة من رطانة الكلام (راجع واتسون 2004 Watson حول إدارة الوهم المكري managerial of pseudo-jargon)

ونتيجة للأسباب التي ناقشناها سابقا، فإن أرباب الأعمال غالبا ما يحممون في تحديد التفكير النقدي - كأحد متطلباتهم لشغل الوظائف - بوصفهم إلا أنهم عندما يدركون المهارات التي ينتظرون توفرها لدى الخريجين، يكتشف أنها تتضمن التفكير النقدي صراحة ومن الواضح أن هناك انفصالا بين نتائج البحوث التوعوية التي تستخدم المقابلات الشخصية شبه المفتوحة، وبين البحوث الأقرب للكمية التي صممها الأكاديميون ففي هذه الأخيرة، يظهر التفكير النقدي بشكل متكرر. وعليه فإنه يحتل مرتبة عالية ومع ذلك فإنه يسون ذلك النوع من المبادرات التطوعية، المتمثلة في توفير

مصطلحات معيارية، فإن ممارسي المهنة وشركائهم سيجدون اختلافا كبيرا عند حديثهم عن مناقب الممارسة الداجنة وهذا ما نعرضه بتفصيل أكثر في المقرات التالية

إن لا نجد، للأسف، في أدبيات المجال وصوحا لدرجة التي أثرت فيها لغة الباحثين (الأكاديميين)، على المشاركين في دراسات معينة، ومدى تسهم لهذه اللغة، وإضافة إلى ذلك لا توجد معطيات عن مدى فهمهم للمصطلحات المستخدمة بين بعضهم والبعض الآخر من جانب وبينهم وبين معاهيم الباحثين الآخرين من جانب آخر وعلى سبيل المثال فإن الأداة المعسجة التي استخدمها كل من "ألبرخت وساك Albrecht and Sack (2000)" والتي تناف أحرون وأجروا عليها تعديلات مد ذلك الحين (راجع Kavanagh and Drennan 2008) تحتوي على مصطلحات متعددة مثل "التفكير التحليلي" و"التفكير النقدي" ولتي تعدان موضع خلاف ملحوظ، مع تعريفات أخرى، في علم النفس التربوي والعلوم الإدراكية الأخرى بصفة عامة إذ ليس من الواضح تماما أن أي اثنين من البشر سيستعملانها بمعنى متشابهة ذلك أنه يقال إن أبواب العمل عادة ما يشخصون "المهارات التحليلية" و"مهارات التفكير النقدي" على أنهما من القدرات أو المنقبات اللارم توفرها بشكل أساس لحريجي المحاسبة ومع ذلك ينادون أيضا بشكل متكرر بأمور مثل "الإحاطة بإدارة الأعمال" أو "التجربة الحقيقية على أرض الواقع" وهي قدرات تعتمد بوصوح طاهر على السيرة الذاتية، وعلى أوجه شخصية من التجارب التي خاصها الفرد وعادة ما يتطلب أبواب الأعمال، أيضا، مستوى عال من "مهارات التواصل الاجتماعي" ومن "وعي أخلاقي" ثاقب، وهيت (أساليب) عمل الفريق. ومنل هذه السمات على ما تبو عليه من الاستقامة في التفكير، والشمافية في التعبير، محكومة بالسياق، ومعقدة في التطبيق كمسبقتها، مما ذكر قبالا فأرباب الأعمال على أرض الواقع يطالبون بقدرات مصاحبة بشكل لصيق لقاعدة المعرفة العريضة للرد وتجارية الحياتية والمهنية راجع

(Jones and Sin 2003)

ويمكنا النظر إلى مفهوم التفكير النقدي (والتفكير التحليلي السابق إلخ) بالمراجعة الماحصة لقدرات الاستبصار النقدي، إراء ذلك النوع من القضايا، إن لم نقل المسائل،

التي يعرف عن المفكرين النقديين أنهم قادرون على معالجتها وقد رجح عدد من الدارسين أن استدعاء التفكير النقدي يأتي، عندما يواجه مشكلات معتلة التركيب *structured*، يلزمها العموص، وتخطوطها المشكلات الأخلاقية التي يتسم بها «عمل المهني في عالمنا المعاصر» (وربما تكون لبداية عبد سيمون (1994) Simon وبري "كبيج وكيتشر (2004. 5) King and Kitchener أن المشكلات المعتلة التركيب تنقسم بحاصتين أولاهما، أنه لا يمكن حديدها بدرجة عالية من الاكتمال، وثانيهما، أنه لا يمكن حلها، كذلك، بدرجة عالية من اليقين ويمثل هذه المشكلات التحدي الذي يسوق بصمة عامة- أن يواجهه التفكير للمهدي، وتوجهه الأحكام المترتبة الصائبة وهذه الاحتمالات تحيط (وفقا لـ Sarangi and Candlin 2010) بالممارسة المهنية وتعر على الحل، باستخدام المفاهيم وطرق انتعم التي توفر لأصحاب المهنة، كجزء من التعليم والتدريب المستمرين، طوال حياتهم المهنية

وبين فاسيون وآخرون (1997: 3-4) Facione et al أن المشاكل التي تحلل أداء الوظائف المهنية وتتطلب الفهم بحلها تتفاوت ضمن مقياس من سبع مؤشرات

يتضمن مقياس التفهيم المهني وضع المشكلة أو لقرارت، التي يواجهها الأخصائي ومحيطها أو دأرتها ويمكن تشخيص المشكلة أو القرار من خلال عدة أوجه محتتمه وربما بالغ في التسيط وتحويل أن ما يحدث باستمرار عبارة عن اردواجيه بسيطه وبصرف النظر عن ذلك فإنه يمكن تشخيص المشكلة أو القرار من خلال ارتفاع المخاطرة ارتفاعا أو انخفاضاً (1)، (2) هل حلها محدد بوقت أم أماما براح، (3) هل هي من المشاكل أو القرارات الجديدة على أصحاب المهنة، أم أنها من المألوفة بالنسبة لهم (4) هل أنت فجأة أم أنها محسوبة في الحطة (5) هل يحتاج أي مهما (المشكلة أو القرار) معرفة مخصصة أم أن الحل متاح بالتداول من المعرفة الحالية (6) هل يمكن الوصول إلى الحل، من خلال جهود أصحاب المهنة وحدهم أم يحتاج للمؤارة بمشاركه متألمة مع آخرين (7) هل المشكلة أو القرار ذوي بنية سليمة أو يصوبان ضمن نموذج فكري للمجال، أم أنها معتلة البنية، وشديدة العربة بالنسبة لهم

وهناك بديل مألوف، ضمن كل من هذه المؤشرات السبعة، ينبع من حيث أنها تكون في حال جميعها بعضها مع البعض، تشكل تشخيصاً دقيقاً لمكونات من التحدي الذي يتوقع أن يواجهه مهنيو المحاسبة، بشكل يومي تقريباً، في مكانهم، في زمان هذا ومهما يكن من أمر، فإنه على الرغم من طبيعته التحدي التي تلزم المحاسبين، باكتساب مهارات التفكير النقدي التي يمكن استعراضها على النحو الذي قدمناه مثلاً، فإن طبيعة المهارات المطلوبة لم تتحدد بشكل حاسم بالقدر المأمول.

التفكير النقدي - كيف يفهمه المحاسبون؟ وكيف يعبرون عنه؟

هل يمكن للباحثين أن يرصدوا مفاهيم وتعبيرات أصحاب المهنة؟ لقد حاص بعضهم في محاولة فعل ذلك، أكثر من البعض الآخر وتمثل نقطة البداية الحادة في الدراسة المفصلة التي قام بها باريل وزملاؤه (Baril and Colleagues (1998) حول مهنة المحاسبة العامة وقد كشفت المقابلات الشخصية التي أجروها عن اللغة التي يتحدث بها مهنيو المحاسبة في مناقشتهم حول التفكير النقدي، مع الحرص على تجنب مصطلحات يشتقونها من لدن أنفسهم وهكذا، استطاعوا من خلال تلك النتائج التوصل إلى تنوع المعاني التي جرى فهمها، وكذلك تنوع التعبير عنها، من قبل أعضاء المهنة في السبعينيات وقد تحصلوا على الوثائق الرسمية، لتقييم أداء الموظفين في المكاتب العامة السنة الكبرى - حيد - للمحاسبة، والأقسام أو المعايير المختصة بالتفكير النقدي وهذه الأخيرة لديها بيود تقييم تحتوي على عناصر من التفكير النقدي، إلا أن هذه العناصر غالباً ما تعني مصاحبة لأوجه أخرى من الأداء، مثال ذلك قدرة الموظف على حل المشكلات، أو الاتصال رفيع المستوى، وفي بعض الأحيان، كان تقييم التفكير النقدي ضمن المقاب، التي لم يحسم تعريفها مثل القيادة أو المهية. وبعضها كان يُنائج في توسيع مفهومه بحيث لا يمكن اعتماده في الدراسة وقد قام الباحثون أيضاً بإجراء مقابلات مع (20) عشرين من أصحاب المهنة يعملون في سبع مكاتب عامة للمحاسبة، منها السنة الكبرى، فضلاً عن مكتب عام محلي للمحاسبة. وتم اختيار الذين جرت معهم المقابلة من مكاتب في ستة مدن تمثل مختلف أنحاء الولايات

المتحدة وتراوحت سنوات خبرة المقائلين العملية في مواقع عملهم بين خمسة وخمسة عشر عاماً وكان معظمهم مدبرين أو مدبرين في بدايات المنصب والبقية كان معظمها من الرءاء. والقاسم المشترك بين هؤلاء هو تفقدهم المسؤولية الرسمية عن تقييم العاملين. وتوفر لهم القيام بتقييم أصحاب خبرة (أقدمية) الخمسة إلى الخمسة العاشر في العام السابق على القيام بالدراسة ولما كان بهج عمل الصريق هو المنبع في المحاسبة العامة، فإن معظم من تمت مقابلتهم حصعوا لعدة تقييمات إصافية وقد أبانت نتائج البحوث أن تصورات المقائلين عن التفكير النقدي جاءت فصفاصة حيث شملت سلعلة من عناصر الكفاءة مثل "الخصائص والمقاب الإدراكية (المعرفية)" جبا إلى حب مع "الاتجاهات والسلوكيات غير الإدراكية" وفصلا عن ذلك فإنها ضمت مجموعة من الكفايات الأكثر نفوقا، وما نحن بقل نصيهم (Baruk et al 1998, 392) على النحو التالي

المقاب والخصائص الإدراكية

- معرفة حدود المشكلة
- معرفة متى الحاجة إلى معلومات إصافية
- رؤية التفاصيل من خلال السياق العام "النظر إلى الصورة الأكبر"
- بل المعرفة من موقع إلى آخر
- القدرة على التنبؤ، والتطلع إلى الأمام، والتخطيط

الاتجاهات والسلوكيات غير الإدراكية

- التحلي بالمبادرة
- سعة الاطلاع
- إبداء الثقة
- التواصل الواضح والدقيق

عناصر أخرى من الكفاية تكرر كثيرا على لسان من تمت مقابلتهم من قبل باريل وباريس Baril et al هي

- إظهار الإبداع
- تحمل العموص
- إدراك متى يكون هناك أكثر من حل مقبول، و
- إصدار الأحكام المصبغة
- سرعة الذاكرة
- الشك الصحي كطرح أسئلة مثل "لماذا؟" أو "لم لا؟"
- التصدي للوضع لقائم
- تحديد مدى المنطقية في تصرف ما، أو حدود قبوله
- معرفة حدود التصرف الشخصي
- الانفتاح على موضوعات مختلفة من الثقافات والمعارف والخلفيات
- رصد تسلسل التحير

ولا شك ان "عناصر الكفاية الأخرى" التي انتهينا للتو من عرضها، بالغة الأهمية، إلا أنها تحتاج إلى بلورة، وتواءم مع السياق، أو بيئة العمل ولذا فإننا في حاجة إلى إدراك كيفية تطبيقها في مواقف ملموسة لمهني المحاسبة ولهذا السبب فإننا سنتحول إلى سماع أصوات أرباب العمل من ذوي الخبرة في ممارسة المهنة، والمحاسبين حسيثي التخرج، كما نعرفهم اللغة المستخدمة بموقع العمل. وسنقدم في القسم الثاني موجزا لدراسة نوعية حديثة لـ"بوي وبورتر (Bui and Porter (2010) التي ركزت على مقابلات أجريها مع طلاب المحاسبة، والأكاديميين، والخريجين، وأرباب العمل: ثم نستمع إلى صوت اثنين من المهنيين المحاسبين (بناء على بيانات مقابلة "Sin)، وفي النهاية نأخذ أصواتا من المحاسبين الذين نخرجوا والتحقوا بالعمل حديثا (بناء على بيانات واجع (Wang

رؤية أرباب العمل والمحاسبين المحاسبين

رؤية أرباب العمل

بعد إجراء مرحلة فاحصة لبرنامج، عقدته جامعة بورلاندية جديدة، في مجال المحاسبة، قام بوي وبورتر (2010) بمقابلات مع الطلاب، والأكاديميين، والحرثيين، وأرباب العمل من حرجي المحاسبة، حول احتمال وجود فجوة متوقعة بين ما كان، وبين ما يريدونه، وما عاينوه من عوائد البرنامج وبلغ عدد أرباب العمل المقابليين أحد عشر وكانوا من مديري الموارد البشرية أو المسؤولين عنها د حل شركات. تتراوح بين الصغيرة والمتوسطة والكبيرة وصب اهتمام الباحثين في المقابلات على الحصول على تحديد من العينة (التي أجريت معها المقابلات) لما تعتبره العناصر الأكثر أهمية للممارسة لنجاحه كما مستمسرا من أعضاء العينة حول عناصر الكيفية التي تصمها برنامج لحالة موضع الدراسة، ويعتقدون أن حرجي البرنامج قد اكتسبها وكذلك، العناصر التي يعتقدون أنهم اكتسبها ولم يكن هناك مشكلة عويصة في فهم البعة أو المصطلحات الشائعة الاستخدام من الأطراف لمشاركة في الدراسة، كما لم يظهر وجود أي صعظ على المشاركين في اللغة مستخدمه، ولذا فإن صياغة النتائج جاءت بلغة الحياة اليومية وسكرر المصطلحات التي استخدموها في حلصتنا التي أوجراها للنتائج في المقرة التالية

أول عامل ملفت للنظر ظهر على الفور من خلال الدراسة هو حجم الشركة إذ عييت الشركات الصغيرة والمتوسطة الحجم، بأن يكتسب الملتحقو مبتدئين في مهنة المحاسبة ما يمكن أن يطلق عليه المهارات الرببية (الروتينية) مثل مهارات إدارة الوقت، ومهارات عمل الفريق وهلم جرا أما الشركات الكبيرة فلم تكتف بالتعبير عن حاجتها لمهارات العرض presentaion بدءا من الفدره على الإطلاق get go، بما فيها مهارات الاتصال المنطوق والمكتوب، وإنما تولي هذه الشركات تقديرا عاليا "للشك المهني" الصبحي^(٩) فيص

(٩) سبق تعريف الشك الصبحي أو الإيجالي من جانب أفراد عينة الدراسة عن أنه كمن يصرح سئلة مثل "لماذا" أو "لم لا" (مترجمون)

توطئه ويرى الثقة في المصن شرطاً مأميماً لبي الموقف النقدي وممارسته، مع أنه يمكن أن ينظر إليه على أنه مكمل لسلوك مهني (يطر) أن الرياش تراه جديراً بالثقة ويوجر "بوي" و"بورتر" هذه الفلسفة بغيرهما حيث يقولان "إن الثقة بالمصن تعين الحريجين على ممارسة الشك المهني، ولتعامل بفعالية مع الرياش المأمولين أو الخاليين. اصف إلى ذلك أنها تدرس من ثقة الرياش في خدمات الشركة (35، 2010) ومن الطريف أن ممثلي الشركات المتوسطة والشركات صغيرة الحجم فصلت صراحة توظيف الحريجين الأهل ثقة في أنفسهم "لأنهم يرون أن الثقة الرائدة تحول بين الحريجين، وبين مواصلة الدعم وتنمية القدرات الذاتية (Bu and porter 2010) وهذه إحدى القضايا التي نسدعي بحثاً لنس مجاله هنا

وقد أُرجم ممثلو الشركات المتوسطة والكبيرة الحجم نجاح الأداء، إلى توفر مهارات دت مستوى عال في التواصل كتابة ومن جانبه أيد "دبل (2004) Deal وجود ارتباط بين التفكير المصدي وبين المهارات الشخصية المعالة وهال أدلة قوية على تأثير صياغة الكتابة، أو - إذا أردنا الحقيقة - ذلك النمط من التفكير المصدي (Dunn and Smith 2008) بل ذهبت الأبحاث الحديثة في اللغويات إلى أبعد من ذلك حيث بينت أن معظم أنواع الكتابة البيوية structured، تستلزم مهارات عالية في التواصل الشخصي التي- تظهر في التوقعات الخاصة بآثارها وقابليتها للإقناع، ومحاولتها التفاوض (الأحد والرد) مع القارئ (Hayland 2005 White 2003). إن الكتابة البيوية ليست تعدياً فكرياً في الإنشاء والإبداع فحسب (Beretter and Scardamalia 1987, Flower and Hayes 1984, Hayes and Flower 1987) وإنما تنطوي أيضاً على شكل مركب من أشكال الاندماج الاجتماعي مع قرء من ذوي الخيال الذي يفدى لدى الكاتب، القدرة على ربط الحقيقة كما يراها هو، بسياقات ومفاهيم وحوافر بسيطة من صنع خيال قرانه والحقيقة التي سخر من ذلك بها، أن الكتابة تعد -على الأقل- مصحوبة بتعمق لأنواع من التفكير المعزز للقرنرات العقلية المفترية، وعلى ترسيخ وتنظيم وتوسيع أفق التفكير، وبخاصة التفكير النقدي (Galbraith 1998; Menary 2007).

وساء على ذلك ههـ مصطلحات مثل "التفكير النقدي" رغم أنها لم تقي على لسان

المشاركين في هذا البحث، فإن ممثلي الشركات الكبيرة، عكسوا لنا صورة واضحة تماماً لوضع التفكير النقدي على أرض الواقع، باعتباره سلسلة مركبة من المناقب أو الخصال المتشابكة، بل وما يصاحبها، أيضاً، من تصرفات وقرارات (راجع مؤشر السلوكيات المهنية إعداد Jones and Sin 2013)

وفي خطواته التالية، قمنا بالاطلاع على صورة من اللقاءات التي عقدت مع اثنين من خبراء المهمة المحنكين (قام بها Sin خلال عامي 2009 و 2010، والتي شكلت أساساً لعدة أبحاث فيما بعد) في هذا اللقاء أنيج لهديس الخبيرين الوقت الذي يحتاجه لمرات ممتدة، ودون مقاطعة على الأغلب، ليهلورا مفاهيمهما حول المهارات التي يعتقدان، أنها من الضرورة بمكان، لممارسة مهنة المحاسبة، وسط بيئة الأعمال التي لا تتوقف عن التعبير، في أيامنا هذه وترك لهما أيضاً اختيار التعبير عما يرباه. وقد كانت اللغة التي استخدمناها للدلالة على التفكير النقدي وربما لا يكون ذلك مستعرباً كما سري ليست تلك التي يستخدمها الباحثون الأكاديميون، في التعبير عن أفكارهم

رؤية خبراء المحاسبة المحنكين

"مارك Mark" واحد من كبار المحاسبين يحمل على عاتقه مسؤوليات مباشرة بالعملاء، ويشرف على عدد من المحاسبين في مؤسسة عامة للاستشارات والمحاسبة وما نعرضه هنا هو إجابته المطولة على سؤال يتركز على ما يتطلع إلى توفيره في خريج المحاسبة حيث جاء فيه تحديده لثلاث قدرات، يسم بها توجه المحاسب المثالي نحو البيانات المالية على النحو التالي.

إنه ذلك الشخص المتمكن من الاطلاع على بيانات المحاسبة التفصيلية، وقراءة ما فيها، والذي، إضافة لذلك، لا يتنبه العرق في الأرقام في ذاتها إنه يقوم بتحليل ما يثيرك به وما تحمله الأرقام بالفعل بالنسبة لك، وما يشبه ذلك من أمور ويتوجه إلى المحاسب المأمول بالقول إن تعرف أنت يعني أن تكون قادراً على قراءة سلسلة من البيانات المالية، وأن تكون لديك القدرة على فهمها وعلى أن تصنع منها حكاية هل هناك مشكلة في عملياتها الحسابية؟ أم أن هذه العمليات سليمة في مجملها؟

ولقد أصبحت مقولة "اقرأ ما وراء الأرقام" أشبه ببديهة بين مهني المحاسبة والحرص من ذلك هو فهم الموقف الحالي للشركة، وما يتوقع لها مستقبلا (وماك كتاب درامي مشهور بعنوان Accounting: What the Numbers Mean? أي المحاسبة ماذا تعني الأرقام للمؤلفيه Veile and McManus and Marshal وصدرت منه الطبعة التاسعة حاليا) وعلى الرغم من أن المداحل التفسيرية أو ترجمة الأرقام لم تلق ديوعا في المؤسسات، أو اعترافا أكاديميا (مع أن العكرة تم التطرق إليها على الأقل عام 1998 على يد "مورجان Morgan")، فإن الحاجة إلى ترجمة الأرقام شيء مسلم به في الممارسة المهنية للمحاسبة فمي أياما هذه ينتظر من المحاسبين أن يشاركوا في وضع استراتيجية الشركة، وصناعة القرار فيها ومن ثم يقومون بترجمة البيانات في ضوء الاعتبارات التي تحيط بالخريطة الأكبر لشركتهم إن عليهم أن يرصدوا العلاقات بين لب عمل الشركة وبين السوق، ووضع المنافسة الحالية، وعمليات الشركة المحددة، وإيجارها السابق، وطبيعته وبيعته البنية الإدارية وكل ذلك سعيا إلى مساعدة القرار والإسهام في صمعه. ووفقا لتصوير "مارك" المعبر فإنا في حاجة إلى أناس "لا يعرفون" في الأرقام، بل يمكنهم أن يجعلوا منها ومن البيانات -عموما- حكاية. ومن خلال نهج "مارك" هذا، نستطيع إدراك الرجل أن البيانات الرقمية -في مجملها- تطوي على حوار، أو سلسلة من الأوضاع الاجتماعية الواقعية التي قد، وقد لا، ينظر إليها على أنها مشكلة من وجهة نظر فريق العمل.

وحينئذ سأل مُعجري المقابلة مارك المرشد عن التوضيح حول تعبيره "ألا يدع نفسه يغرق في الأرقام" حيث قال:

أول شيء عليه أن يفعله [معان النظر في الرقم، فمثلا ينظر في المبيعات وإجمالي الدخل وبعض الأمور الأخرى فيلاحظ أن هناك خطأ ما في مجمل العائد أو الكسب وإذا وجدت شيئا سلبيا في العائد الكلي، فمعناه أن هناك من العاملين من أعطاك سلسلة من الأرقام السلبية حول ذلك العائد، لأنهم سجلوها في الحسابات الخطأ. فالمبيعات تكون في رصيد دائر. والعائد قد يكون في رصيد مدين في بعض الأحيان. وربما كانت السمقات في حساب دائر... ولذا فإن الأمر ليس محصورا في قراءتك للأرقام.

وهنا يوصي "مارك" المحاسب بأن يصعب في اعتباره إمكانية وجود خطأ في تجميع الحسابات وهذا ما يشار إليه في مصطلحات علم النفس على أنه الخيال النقدي. فما دام المحاسبون، باعتبارهم مراقبين ماليين، أقرب إلى مصادر المعلومات من غيرهم من الفريق الإداري، فإنهم في الوضع الأفضل لتقييم خصائص هذه المعلومات، بمعنى أنهم المبووط بهم أن يخبروا بالصادق منها والخطأ

وبعد برهه، أكد مارك في المبالغة، على أن يصعب المحاسب في اعتباره الأهداف أو الأغراض الحقيقية من البيانات المالية موضع التقييم قائلًا

من نحن مراجعها لتحديد عائد الضرائب عنها؟ فبعض العاملين يعدونها لأغراض دورية وآخرون يقومون بذلك استجابة لتقارير مطلوبة ما هي نوعية المعلومات التي يمكنك استخلاصها أو توقعها مثل عوائد الضرائب وهناك بعض الحسابات التي نحتاج إلى تفصيلها أو تسويتها من أجل إجراءات ضريبية على الدخل. بسما نحتاج عند نشر الميزانية إلى تلخيص جميع لحساباتها ونعود نسؤكد على أهمية معرفة العرص الذي نعد من أجله الحسابات

إن النظر إلى العرص من الحسابات يمكن أن يساعد بشكل ملحوظ على تقييم الشدود أو الخطأ الظاهر ويحاول القارئ بالمقابلة أن يبحث "مارك" على الإدلاء بالمرشد، ويسجيب الرجل بإضافة مهارة إضافية نالته للمحاسب المثالي، رغم أنها مشابهة إلى حد كبير لما قبلها، على النحو التالي:

إن فهم مسلسل الحسابات أمر يبدو صعبا على كثير من الناس. فبعضهم قد يدرك ما هي الشركات المملوكة أو في طريقها إلى الإفلاس، أو تعاني من مشكلات في السيولة النقدية إن باستطاعتك أن تقرأ بعض المعدلات أو السحب ومنها نستنتج إذا ما كانت الشركة تحقق تمويلا صعيما، أو قويا. وهل تتوفر لديها السيولة التي تسدد بها التزاماتها المالية قبل أن تنتهي فترة السماح أم لا هذه نوعية من المؤشرات التي يمكننا قراءتها كما يمكن ملاحظة أن الشركات تبالي في الإنفاق كثيرا قياسا على ما يحققه من مدخلات. ومن المؤشرات ذهبيا قدر الاحتياطي الذي يتوفر لديها قبل أن يصل بالمعسر إلى البعاد إنها حقا لأمر متعددة الاختلاف

ومره أخرى يؤكد على مراقبة النتائج المتتالية، واستقراء الأوضاع من خلال الأرقام لتحديد الإجراءات الهادفة - وبخاصة السلسلة العلوية للأوضاع في دينا الواقع وبعبارة أخرى فإن التطبيق العملي للأرقام في المجالين المالي والتجاري يفتح أمام العنق المتأثر على التساؤل، أي عقب صاحب الفكر النقدي.

رؤية كبير مراجعين

ريتشارد Richard كبير مراجعين، قضى سنوات كثيرة في مهنة المراجعة والمراجعة فصلا عن أنها تطوي على معرفة ومهارات الأساليب المتقدمة في المحاسبة، هي تخصصت يتطلب مهارات معمقة في الاتصال الشخصي (راجع Jones and Sin 2018) للتكيف مع المستويات الكثيرة التي يتعامل معها، وأشكال الخصوص، التي عادة ما تعترض مواقع العمل، ومن ثم النجاح في تجاوزها (van Peursem 2005) ويعتبر الموقف النقدي عصباً حيوياً في تلك المهارات وبالإضافة إلى نوعية الشك التي عاليا ما تعد مرادفة للابتدائية، فإنه على المراجعين أن يكونوا قادرين على التوافق إيجابياً مع الأساليب المعتنقة لترجمة المهام والأهداف - والتي ينتج عنها أحياناً نتائج متفاوتة بل وخاطئة - وكذلك مع وجهات النظر المختلفة حول طبيعة العمل المحاسبي.

ويبدأ "ريتشارد" بالتأكيد على أن المحاسبة المهنية ليست مجرد تجميع وتجهيز السجلات المالية قاتلاً

عليك أن تطلق من البداية إلى إعداد الحسابات، ثم تسلك الطريق إلى الترجمة أو التفسير، والتشاور، محاولاً تحقيق قيمة مضافة للعملاء ومساعدتهم أيضاً في تحقيق قيمة مضافة ومن ثم فليس في مجرد حفظ سجلات الآن حفظ السجلات وظيفية لم يعد لها وجود فقد انتهى رمها

وعقب ذلك يركز الرجل على ملاحظته المحاسب أن يكون ناقداً

عليك أن تكون ناقداً انظر إلى الأمور بعقل متساوٍ لا يكر عملك اعتماداً على قائمة مراجعة، ويكون معك هو الانتهاء من تطبيقها، لأنك إذا اعتمدت على ذلك فلن تكون في موقف يحتاج إلى طرح تساؤلات. وعي فإني أعتقد أن كونك متساوياً أمر من الأهمية بمكان.

وعودا على بدء جرى الحديث عن أن القائمة على التحليل، عندما يتحدث عن كيمونة الإنسان الناقص وصاحب العقل المتسائل، فإن ريشارد يعني بالفعل ما يمكن وصفه بالفعل *المتفتح والمتسائل* وليس العن المتفتح مرادفا بالصبط للعمل المستريب أو الشاك إن الرجل يعني بالعقل المتسائل ذلك العن الذي ينظر إلى البشر الذين يتحملون مسؤولية تفيدها

إن هناك تعقيدات وأمورا كثيرة ومختلفة لا يوجد لها إجابة قاطعة بالصحة أو بالخطأ وإنما تعتمد على التأويل أو الاجتهاد وحسب وعليك أن تعمل عملك أو تجعله يدور ويبف حول المسائل المطروحة لنظر إليها من كافة زواياها مرة أخرى.

كل إنسان له تبولانه الخاصة، وبخاصة عندما يستدعي الناس ومعهم أمستهم وأنت تفهم السج الذي يتخذه الآخر للوصول إلى استنتاجه

وبعرض ريشارد سترينجيات لمعالجة هذه المواقف، حيث ينتقل بسرعة إلى ما وراء التقييم النقدي لجفاف إلى بحث قصبة المهم

أحكي لك عما تكشف لي في المرجع، دأ سألت أحد كيف يقوم به؟ من بعض الناس سيذهبون إلى أن الشخص الآخر كان المخص، وأنه لم يقم بأدائها على الوجه السليم، لكن الطريقة الأفضل للتعامل مع هذا الموقف هو التعرف على الكيفية التي يعمون به، وأن تستفسر منهم، ونسمع إلى إجاباتهم وعقب ذلك مباشرة، تأخذهم في الحوار جيئة وذهابا وتلك هي الطريقة الواحدة التي تاتيك بالإجابات وتحقق لك أيضا احترام الشخص الذي تتعامل معه أما إذا تعاملت مع كل شخص على حده واعتقدت أن الناس لا يعلمون عما يعملون، فلن تصل إلى شيء إن من الأهمية الحيوية أن تفكر أن لكل إنسان مهارات مختلفة، وأنك ستلقى إناس من مستويات متفاوتة، عالها ومواسعها

ومن واجبك أن تفهم أي وضع يعيش فيه الناس، وما وصل إليه فهمهم وتبي عملك بناء على ذلك

لقد نعلم "ريشارد" وهو خبير مراجعة محنت، أن احترام الاختلاف و لجاهرية في مهارات الاتصال الشخصي، شرط سحاجه في أداء دوره وهو يعرض بطلاقه ملحوظة في المصطلح الأخير من حديثه كيف أدبر عمله، وكيف حقق النجاح فيه في لعه بسيطة، دون ادعاء، تطوي على مفهومه الجديد نسيا للانتقادية وتبدو الجودة عنده في موقفه البياء وهو يواجه لتنوع والاختلاف

رؤية مهنيي المحاسبة من الحريجين الجدد

عاليها ما يدرك الحريجون الجدد، بوصوح تام، افتقادهم لبعض المسسرمات، لمهنية مثل المهارات والمناقب الشخصية، في بداية التحاقهم بموقع عملهم وهذه الانطباعات تمدا برؤية عالية القيمة، لطبيعته ومعدل المهارات والمناقب التي يشعرون بافتقادهها وساء على ذلك يعبروها من الصرورة بمكان للنجاح في بيئة العمل الجديدة وتنسج انطباعاتهم ومفاهيمهم التي عبروا عنها في لفهم انتلقانية، لأكثر مما جاء على لسان كبيرري المحاسبين الذين عرصدوا مقابلتهم من قبل فقد استعمل مصطلح "التفكير النقدي" باعبارته تحميرا استجاب له المشاركون، كل بتعبيره الخاص أما نحن فستستخدم مصطلح "مفهوم concept" فيما يلي على أنه يعكس المنهجية الظاهرة التي استخدمها البحث الذي جاءت منه الافتقاسات والمقاربة الظاهرية Phenomenography هي من أشكال التحليل التفسيري، المعروف جيدا في أبحاث التربية، الذي تعتبر فيه "المفاهيم" هي المحرحات أو العوائد والمفهوم هنا يمثل فكرتنا العامة عن ذلك المفهوم في توفيت بعينه

وقد استثقت من المقابلات التي أحرثت مع حريجي المحاسبة الجدد حمسه قصابا برية (Wang 2007) ولا كانت جميعها فروعا من "مهارات التفكير النقدي"، فإن المعرفة الجدرية بصيف إلى المفهوم المعقد -وفي ذات الوقت المنسق إلى حد كبير للتفكير النقدي فعلى الرغم من أن هذه المفاهيم تشكلت بالصبط من خلال الممارسة على أرض الواقع الذي تتمثل فيه الجودة والتفدي معا، وجاءت في المقابل من حريجين جدد لم يمس على اكتمال "تدريجهم" المهني إلا وقت لا يكاد يذكر ومن ثم فإن أكثر ما

لديهم من مفاهيم جاءت انعكاساً للبدريات الخمسة التي يلورها المحاسبون الأكثر خبرة الذين سبق مناقشتهم.

وبناء على تحليل حصري لسجل المقابلات المطولة، استطعنا أن نشخص خمسة "مفاهيم" دقيقة، كل واحد منها يشير إلى موضوع بدري محدد على النحو التالي

(1) العائد على العملاء (2) المعرفة والخبرة التقنية (الفنية) (3) تحديد المشكلات ووضع الحلول (4) إصدار الأحكام المهنية (5) المناقبة والاستعدادات الفردية والآن إلى عينة مما قاله الخريجون الجدد بالفعل.

المفهوم الأول: ضرورة مهارات التفكير النقدي لكسب العملاء.

هناك عدد من أجرب معهم المقابلات الاستطلاعية جعلوا قيمة التفكير النقدي في الظليعة من مواصفات المحاسب الكفاء وتعتمد طبيعة العائد، كوضع طبيعي، على المحاسب والمهمة التي يقوم بها، وإن كان عدد من المشاركين يتفقون على أن العائد المطلوب، على الدوام، هو ذلك الذي يصيف قيمة مالية لما لدى العميل من أعمال، وتحقيق أقصى عائد مالي منها، وتمثل لنا "ديانا Dayana" هذا المفهوم على النحو التالي.

عليك أن تنشط استعدادك لمهارات التفكير النقدي لترقي بوصف عميلك المشكلة التي يواجهها عميلك بين يديك، وأظهر أن هدفك، كما تقدم، هو مساعدتهم على التقليل من التزاماتهم الضريبية من جانب، والحصول على أقصى الإفاده مما يسمح لمسديها

وأيضا، يرى "سولين Soolin"، التي تقوم بدور الاستشاري، مهارات التفكير النقدي، من منظور تحقيق أقصى عوائد مالية، للمتعاملين مع المحاسبين.

أعقب أنها القدرة على الأداء خارج الصندوق. حيث يمكنك مثلا، أن تقوم بأشياء خارج المعتاد لتحقيق قيمة مضافة للمتعاملين معك، بالإضافة إلى توفير أوصاعهم المحاسبية إرشدهم إلى كيفية تحقيق نمو في أعمالهم، وكيف يريدون حجم المبيعات، وكيف يرفعون أصولها الصافية

المفهوم الثاني، التفكير النقدي يحيا على كلاً من المعرفة المتخصصة والخبرة المتخصصة. في ضوء هذا المفهوم، فإن الخبرة والمعرفة سواء، والخبرة في المجال أو التخصص، وكذلك المعرفة بالسباق الذي يحيط بالأداء، تعتبران شرطاً أساسياً للتطبيق الساج لتفكير النقدي ونشرح لنا مولى وجهه النظر هذه على النحو التالى.

إذا كنت تريد البصره على تطبيق مهارات التفكير النقدي، فذلك تحتاج مرسداً من المعرفة ومرسداً من الخبرة في المجال لمستطيع أداء عملك على الوجه السليم فعندك، دن بقرءه المجالات، والمفشورت والأبحاث وأن تحصر اللقاءات التي بحثت في نميه لمبيعات وإدارة المالية. إنج

وإذا كان الاقتصر إلى فهم السباق الذي تمارس فيه المهنة يعوق - إلى حد كبير- تطبيق التفكير النقدي، فإن المعرفة السفيه (التقنية) بالمحاسبة أمر لا غنى عنه أيضاً. هكذا يقول "آن Ann"

إذا لم يكن لدي فهم لأداء المحاسبة على وجهها الأكمل، فإنني لست أنطبق شئت من التفكير النقدي في الموقف الذي يتطلب ذلك

وهناك من يرى أن إمكانية تطبيق مهارات التفكير النقدي تعتمد على وجود خبرة مسبقة ويملت "شان Shan" النظر إلى حاجتنا إلى الشك المبني إزاء ما يفسح عنه العميل ويركر "شان" على حقيقة معادها أن العمل لا يكون صريحاً تماماً على الدوام، وهذا نتيج الخبرة للمراجع أن يكشف عن ذلك.

وهكذا، فإنك في حاجة إلى الاستفاده من خبرتك السابقة عند تطبيق مهارات التفكير النقدي، لتكتشف أي شيء له أهميته بالنسبة لإنجاز المراجعة مما لا يريد العميل الإفصاح عنه وهذا عليك أن تأثر على تفصي ما يمكنكك له مهنتك في هذه المواقف

أما "فيللا Vila" فتلمس نفس الفكرة حول أهمية الخبرة، مستخدمة التعبير الشائع عن التفكير حرج لصندوق لشرح دور الخيال في التفكير النقدي.

فما أن تتوفر لك الخبرة، بعد أداء قدر محدود من مهام العمل، فإنك تبدأ بالتفكير خارج الصندوق وخارج المعتاد من الأداء الروتيني وبدأت فإنك تقبل جابجا من التفكير النقدي.

المفهوم الثالث: الحاجة إلى التفكير النقدي في تحديد المشكلات وحلها

إن الخريجين الجدد في ظل هذا المفهوم يعتبرون أن مهارات التفكير النقدي، هي بدايتها مهارات حل المشكلات. ولهذا فإن حديثهم جرى حول الكيفية التي يتخلل بها التفكير النقدي المراحل المختلفة من عملية حل المشكلة وهذا يعني تعبير "أن Ann" عن تعريفها لمهارات التفكير النقدي قاطعاً

أشخاصها باعتبارها مهارات حل المشكلات

وجاء البيان الذي تبع ذلك كمسكرة تفسيرية، ليدكرنا بمن طالبنا من قبل بعدم العرق في الأرقام. ويصبح ذلك النمط من المحاسنين الذين يعجزون عن تحديد المشكلة التي يرجون حلها.

نظراً لأن أداءك للمحاسبة لا يقتصر على حساب الرائد أو الناقص، أو الدوران في حلقة الأرقام وعلى سبيل المثال، فإذا كنت أمام مشكلة، فإن التفكير النقدي يأتي حين ينهب تفكيرك إلى أبعد من الأرقام، أي إلى طرق أسئلة حول ما تعنيه الأرقام؟ أو بعبارة أخرى ماذا تقر؟ من وراء الأرقام؟ والذي أراه شخصياً من منظور المحاسبة أن مهارات التفكير النقدي هي ذاتها مهارات حل المشكلات

وبالنسبة لـ"كيلي" Kylie فإن التفكير النقدي تفهيمي بالضرورة، وأنه يستخدم عادة في سياق تحديد وتعريف مشكلات بعينها والقهاام يحلها

إن مهارة التفكير النقدي في رأيي مشابهة لعملية "التقييم"، التي تكشف فيها عن المشكلة، ثم تبحث عن أفضل المعايير لقياسها، ومن ثم تصدر الحكم الصوب مطلقاً عليها

وأخيراً يعرض علينا تيري Terry وجهة نظره، حول عدم اقتضار التفكير النقدي على

تطبيق المبتدئ في حل المشكلات يل يذهب إلى ما هو أبعد، باعتبار أن المشكلات التي تطرأ عادة ما تكون بنت مواقفها

ينمثل التفكير النقدي في مقارنته للموقف الذي تحدث من خلاله المشكلة، وكيف يصل إلى حل لها بهج منطقي. ففي بعض الأحوال، تجعل الظروف من الحل أمراً عسيراً وهنا يأتي دور تطبيقك لتفكيرك النقدي.

من الواضح إذن أنه بالنسبة لثيري Terry كما هو الحال بالنسبة للآخرين ممن أجريت معهم المقابلات، أن التفكير النقدي يتخصص ما هو أكثر من المحصن النافذ للبيانات المالية - مع أنه قد يبدأ بها فهو بهم كذاك، أن قصايا الحياة اليومية نادراً ما تكون قابضة للحل القاطع إنها ذات علاقة عميقة الجذور بالمعرفة غير اليقينية، والقبود المتناقضة في سياق مواقع العمل.

المفهوم الرابع. الحاجة إلى التفكير النقدي في إصدار الأحكام المهنية

استخدام التفكير النقدي، في إصدار الأحكام، أو صياغة القرارات المهنية. أمر أكده العديد من المشاركين. ويحدث جارفيك Jarvic عن استخدام مهارات التفكير النقدي في ممارسة إصدار الأحكام قائلاً:

لنقل. إذا كان عليّ تحديد مستوى عميل معين، فإن عليّ أن اسخدم مهارات التفكير النقدي للملاحظة وتقييم مدى واقعيتها كي أستطيع أن أحدد مستوى الاختيار فإذا لم أستطع تطبيق تلك المهارات، فقد يصل بي الحال إلى عدم معرفه ما الذي ينبغي أن أذهب إليه، أو ماذا أختبر

وفي بعض الأحيان يتطلب إصدار الأحكام تحكيم الصبر، والمشكلة ذات طابع أخلاقي ويعرض لما مثالا مثيراً للمشاعر من الواقع الحي الصادق

هناك شخص يعمل في المبيعات، ورئيس العمل أب لزوجته ومن هنا رئيس العمل هذا، يريد أن يعطيه علاوة إضافية، وعندما انتهت من إعداد التقرير الخاص بالمبيعات كان رقم مبيعاته حوالي 5000 دولار شهرياً، لكن رئيس العمل يريد أن يعطيه

أكثر فقال "إنه يمكنك أن تكتب الرقم 7000 آلاف دولار في تقرير المبيعات" وهذا كم تشتد حاجتي في هذا الموقف إلى مهارات التفكير النقدي كي أأخذ قراراً إما بتسجيل الرقم الحقيقي أم أبعد قراراً رئيسي.

ومن الواجب أيضاً تطبيق التفكير النقدي عند إصدار أحكام في سياق علاقات قوى غير متكافئة - أي تفاوت حاد أو صمي غير ظاهر. وتحكي لنا "رب Zen" عن تجربتها الخاصة قائلة

إني احتاج لسطر إلى المستوى الوظيفي للشخص الذي يكلمني بالعمل. فمثلاً إذا جاء من كبير محللين ومطلوب على الأمور، فربني علي أن أكتب عليه حقيقة وفي المقابل إذا أتاني تكليف محدود من زميل. إنه مجرد إجراء بحثي لعمل محتمل فإن علي أن أقبل مهارات تفكيري النقدي لأرتب أولوياتي.

وأخيراً يساعدنا التفكير النقدي في اتخاذ قرارات تصاح إلى أن يعيش الإنسان الموقف وجدانياً

فعندما يطلب مني مديري أن أقوم مثلاً بالخطوات أ، وب، وج، فإني أنظر في طبيعته ما هو مطلوب في كل منها، وبعد ذلك أفكر فيما يتوقعه المدير ولا أوقف عند فعل ذلك إني أعنفد أن التفكير النقدي يأتي إعمالاً للمكر فيما هو أبعد من مجرد حدود المطلوب وذلك طبعاً في ضوء التكليف المطلوب و من كلف به

المفهوم الخامس: التفكير النقدي متأصل في استعدادات بعينها

جاء تركيز المشاركين في المقابلات، على الدرية بالاستعدادات التي تشكل أساساً للتفكير النقدي، مثل الاستعداد للتفكير بطرق متعددة، أو معالجة المشاكل بأساليب فائتها، وتوضيح الافتباسات التي سببها، هذا المفهوم، وكيف تم التعبير عنه، كما تعرض أمثلة لمختلف الاستعدادات التي شجعت على أنها "حاصنة" للتفكير النقدي. فتؤكد لنا "جان Jan" على أن تكون حريصين، وفي نفس الوقت راعيين، في الانتباه لما تصبمه التماصيل، قائلة

نعم عليك أن تكون حذرا بما فيه الكفاية. وعليك أيضا أن تركز انتباهك على الأرقام التي تسجلها فيها الموضع الجدير بالانتباه للتفاصيل.

إن هذا الاستعداد، كما يجب أن نعيد تأكيده، استعداد عظيم الأهمية إذ تتوافر كثير من الدلائل. على أنه يحمل في طياته، بدور الانتقادية عالية المستوى. وسنجد ذلك عند "ترافيس" وهو يتحدث في سياق لمراجعة auditing عن وصفه لـ "الشك المهني" باعتبارها من الأهمية بمكان لأنه شرط أساسي لامتلاك مهارات التفكير النقدي قائلا

إن مهارات التفكير النقدي تنبني من وجهة لمراجعة على الشك المهني فلا مباس لك من استحضاره، إنه يتغلغل كل شيء فعله - لا مجال للشك وليس معنى ذلك أن نحل سوءا في عملنا أو أنهم على الدوام يحددوننا إن الأمر يتعلق بفاعول في المراجعة غير مكتوب

وتتماهى المقرة السابقة مع تصورات "رشارد" حول "الكيوية الباقدة" و"العقل المسائل" مع أنه (كما سبى فيما بعد) صاحب روح أكثر ديموقراطية وفهم أوسع لرؤية الانتقادية، وهي رؤية فعالة بحق. وفي ضوء ذلك، يشرح لنا "ترافيس" ماذا يعنى "الشك المهني" من وجهة نظره.

إننا لن نؤنس على كل ما نقوله وهو ما يعنى إننا لن نأخذ بظاهر الأمر. فإذا كنت متوفرا على بعض الأدلة فإن لك أن تفسال. لم لم يكن على هذا النحو أو ذاك؟ ولربما جاء الرد بمصير يوضح أن ما أمامك حقيقي ومجرب. ولكن عليك قبل أن تتوصل إلى ذلك أن تعمل قاعدة الشك فيما يقدم لك

وتؤكد "Ann" - وهي أيضا مراجعة - على الحاجة إلى رصد العلاقة بين المعلومات المتفرقة برغم ما يجمعها من قواسم مشتركة، مع أنها (مثلها في ذلك مثل "ترافيس") صاحبة النظر إلى الإجراء السليم بـ إما أسود وإما أبيض وذلك تعبيرها.

في بعض الأحيان نكون أمام تحد كبير إذ علينا أن نقب عما فعله عمينا من أخطاء. ذلك أن عملاءك يمدونك بمعلومات، يمكن فهم مضمونها في معظم الأحيان. ويبقى

علينا إحرء شديد الأهمية، ألا وهو تجميع شباب حلفاء هذه المعلومات معا

وأخيرا نذكر "ديانا Diana" على التفكير الجانبي lateral thinking وهو أحد أوجه التفكير الإبداعي، وتسميته هذه شائعة في لغة الإدارة حيث تقول:

إن التفكير الجانبي والتفكير خارج الصندوق، والتفكير النقدي كلها ذات أهمية تتبع من حاجتك لامتلاك القدره على التفكير مرة أخرى - خارج الصندوق.

التفكير النقدي في أداء المحاسبة - نظرة من الداخل

لعلنا نرى أن التفكير النقدي ومكوناته المهارية يصهم من جانب المحاسبين - من خلال المفاهيم الخمسة التي أحاط بها، وأيضا من خلال ما سبق صياقشته من آراء أرباب الأعمال والممارسين المحاسبين - على أنه ليس عملية إدراك معرفي، بقدر ما هو نوع من معالجة مواقف، لكنها مواقف معقدة التركيب إنها تتطلب القدرة على التحمل نظرا لما تطوي عليه من لتعقيد، والتناقض، والعموص هرجال المحاسبة نقع على عاتقهم مواجهة مشكلات ذات أوجه متعددة - بعضها مشبوه - مصالح قوى متعارضة وهما يعني دور التفكير النقدي ليقوم في وسط هذا الماخ - على الأقل - بما يلي

أ- القدرة على تحديد مصادر دخل العميل وإجمالها

ب- القدرة على فك اللبس في تطبيق حساب البيانات الرقمية

ج- التحلي بالحكمة في معالجة المواقف الاجتماعية المعقدة، ومنها في التعامل مع الهيئات والمؤسسات

د- تقييم دوافع المودعين الياريز من جانب، ومفاهيم ومبادئ التراهه من جانب آخر

هـ- تجميع هذه القدرات باعتبارها مناقب واستيعابها تماما استعدادا للالتزام بالأمانة، والدقة، وحמיד الخلق

و- التمتع الذهني - فمع أنه متحصن في المناقب السابقة، إلا أننا يؤكد هنا باعتباره الرغبة في تقدير مختلف وجهات النظر، ومختلف طرق الأداء، ومختلف الحلول التي غالبا ما لا تكون على ما يرام بمعنى من المعاني

وإذا كان "ريتشارد" قد قصد عبثاً تحدث عن الحاجة إلى العقل المتفتح، أنه العقل المتفتح (راجع اقتباساً عن ريتشارد ص 657) فإن هبال من غير عن ذلك فيما بعد بصيغة أكثر أكاديمية نسبياً، ويعني تحديداً أخصائي إدارة المعرفة "أوليفر سيرات (1 2011) Oliver Serrat" الذي يرى:

إن التفكير النقدي يتطلب، بطبيعته، إقراراً بأن جميع الأسئلة تستحق من وجهة نظر، وتأتي من الخلفية المرجعية [لصاحبها] ويتم التعبير عنها بشكل هادف فيما يفترض - للإجابة عن سؤال أو لحل مشكلة، بالاعتماد على مفاهيم وأفكار سبق، مرة أخرى، فرصيات مبينة على قاعدته معلومات، ينبغي تفسيرها، اعتماداً على إثباتات وأدلة أساسية، مما يمكن من الوصول إلى خلاصات ونتاج قابلة للتطبيق.

وفصلاً عن اعتراف "سيرات" فيما عبر عنه من رؤية تطوي على مبادئ لا يتيسر تطبيقها، فإنه لاحظ بقسمة التعليقات - التي جاءت كصدي، من جانب أرباب العمل والمحاسبين - حيث [اعتبروا] أنها رؤية مثالية، ومبينة على فضائل شخصية راسخة، إنها "استعداد خاص

هذه معيار فكري مشدده، إنها تتبع من وحي بعض الوقت يدعو إلى - امتلاك صفات (أو فضائل) التواصل، والاستقلالية، والتجرد والشجاعة، والمثابرة، والثقة في الأدلة، والمحبة والفكر المصنف (2 2011 Serrat).

وأكد فاسيون ورملاؤه (1997) أيضاً على جدور التفكير النقدي المتمثلة في الاستعداد الدائم للفتح الذهني والعقل المصنف لا يصبحان التفكير النقدي بشكل تلقائي ومع أن فاسيون ورملاؤه (1997) نسوا فكرة أب "تساؤل المفكر المتفتح" تعكس بجلاء ما جننا به من بيانات وتحليلات وإذا تأملنا في الأمر سجد أن من الواضح أن المطلوب في المساق التقليدي لممارسة مهنة المحاسبة هو ذلك الشكل من الانشائية مفتوحة النهايات، وهو ما يتم تعميمه في البيئة التقليدية لممارسة المحاسبة، فنادراً ما يتوفر لمهني المحاسبة، ترف التحرر من الاحتيار المعلق والإجابة في حدود: أبهى وأسود ولا شك أنهم يتعاملون تقليدياً مع "مشكلات" مشنبة في فسادها من عدة أوجه تعشعش

في مواقف اجتماعية ومؤسسية (Metlay and Sarewit 2012; Thompson and Tuden 1959)

وتمثل سمعة الناس، وربما بشكل أساسي ثروتهم، عاملاً رئيساً في الغالب في تعقيد وتعرض مواقف المحاسبة ولذا يلزم تكييف طابع النقد القاسي من جانب أصحاب المواقف المتعارضة من الأفراد أو الجماعات إزاء بعضهم البعض، حفاظاً على مصالحهم الواقعية أو لبراجماتية وفي كثير من الحالات فإن هناك حاجة لتوازن واع بين الرغبة في الحفاظ على العلاقات، وعلى التعاضد القائم أو على الأقل الوقاية من اهتزاز كيانات المؤسسات المعنية- وبين الالتزامات المحاسبية والقانونية لكل طرف

ولدينا الآن جهودات كثيرة ضمن الإنتاج المكثف الوافر عن التفكير النقدي تؤيد التعريف الذي تم التوصل إليه هنا فيرى "ميريرو Mezirow"، على سبيل المثال، أن التفكير النقدي هو عملية تحول إلى البراية النقطة لافتراضات الناس الصميمة، بما فيها توقعات وافتراسات صاحب التفكير النقدي ذاته، واستطاعته تقييم مدى صلاحيتها لمعالجة موقف بعينه (4، 2000) وهكذا فإن التفكير النقدي كما يمكن أن نفهمه هو عملية تستوعب طيما من وجهات نظر مختلفة حول مشكلة مطروحة، وتقدير أو وزن المفاضلة بينها، من حيث صلاحيتها-وبالطبع من حيث ما تتمتع به من سلطان أو قوة- وإيجاد الحلول التي تنتجها نحو تحقيق الحصول على القبول من جانب قوى الضغط، بما هي عليه من تناقص وبعيد دبل (9، 2004 Deal) ذلك، في عبارة مختصرة، على أنها القدرة على العمل "في مستوى ما تملية الظروف context imperatives" ويرى أن ذلك يعتمد على القدرة على الثبات-فكرياً وفعالية- في مواجهة المتحاورين. وعلى ذكر "دبل" فإننا نؤكد مرة أخرى على مهارات إقامة العلاقات الشخصية وبخاصة مهارات الاتصال- والتي نستطيع المصفي في تسميتها "التفكير النقدي"

وبناء على ما أدلى به أرباب العمل والعاملون فإنه يمكننا أن نخص إلى أن التمتع الذهني للمراجع الكفاء بخاصة ين وبالمسبة لأي شكل من أشكال العمل المحاسبي بصفة عامة- يعني وجود استعداد (أو استعداد مصبق) للظن الحسن بالأفراد

والمضامات وأن هؤلاء وهؤلاء يتمتعون بـ (1) الأمانة، (2) معرفة ما يؤدون، و(3) وتمتني قلوبهم بالرغبة في تحقيق مصالحي أرباب العمل ومصالح العملاء سواء بسواء ومن هنا، فإن عليهم أن يكوّنوا علاقات شخصية وبرسخوها، وأن يحافظوا ما استطاعوا، على سير العمل في المؤسسات، وعلى سلامة كيانتها، وألا يمنعهم ذلك من الكشف عن الأشخاص الكسالي، أو غير المؤتمنين وكذلك عن الإجراءات البالية غير القابلة للإصلاح ومع ذلك كله، فإنه يطن على المحاسبين - وبخاصة مهم من يعملون بالمراجعة - أن يؤدوا مسؤولياتهم المهنية على النحو الأفضل في نطاق من الاحترام المتبادل والظن الحسن، وسعة الأفق إزاء اختلاف أساليب الإنجاز المتبعة وهو الأمر الذي عبرت أصوات أو آراء أصحاب التجارب في الواقع الحي الذي عرضنا لها هنا

إن التفكير النقدي، سواء اللين منه أو القاسي، يتمثل فيما يقوم به الممارسون من أصحاب الخبرة من الجهد الأكبر، على الوجه الأفضل وهذه الملكة وما تنبئ عليه من صاخب أو استعدادات، لا تكتسب في يوم وليلة، وإنما يتروّد بها الإنسان من خلال الخبرة، ومن خلال أعمال الفكر، ومن التجارب الحية. ومن ثمار هذه المهارات أنها تحقّر صاحبها على ابتهاج فرص التعلم التي تتوالى، من خلال الاحتكاك المكثف بالأزمات التي لا يخلو منها مجال مهني على أرض الواقع

كيف تعزّز مهارات التفكير النقدي؟

مدد وقت ليس باليسير يعود إلى ستينيات القرن الماضي، ثار اهتمام متزايد بقضية مفادها أن تعميم المحاسبة يبالغ في التركيز على المعارف والمهارات التقنية (القصية)، يصاحبه إهمال للمناقيب وعناصر الكفاية الضرورية الأخرى. ومنذ ذلك الحين بدأت الكيانات المهنية واتحادات أرباب الأعمال في المناشدة بتحديث التعليم وإصلاحه بحيث يعرّف "المهارات الناعمة soft skills" لدى خريجي المحاسبة وتمثلت المتطلبات الجديدة بشكل واضح في العمل على مواكبة الطابع المتطور للمهنة (Srn, Reid, Dahlgren 2011) لمد أصبحت منتظر من المحاسبين، في أيامنا هذه، أن يأخذوا على عاتقهم نصيباً أكبر في المسؤولية، عن نجاح مجال الأعمال الذي تعمل في نطاقه مواقع أعمالهم

(الهيئات والمؤسسات والشركات) وكذلك أن يكونوا سابقين في تأمين المصالح المالية المتنوعة لعملائهم. ولم يكن ذلك وارداً قبل هذا، بحقوق (1960 وما بعدها) حيث كان عمل المحاسبين يتم في إطار محدد من المهام والمسؤوليات وقد عبر هانكوك وآخرون (Hancock et al 2009) عن ذلك بالقول: إن المارق بين ماضي نعيم المحاسبين وحاضره، أن "المستهدف من" المهارات الساعمة" المطلوب توفرها لدى الخريجين، تطورت لتشمل مهارات التفكير العليا مثل التحليل، والتحليل الناقد، وتصميم، أيضاً، القدرة على التعامل مع الجمهور، والحوار أو لتفاوض على العوائد والتصرف بسعة أفق (أو برؤية استراتيجية)"

واستجابة لمتطلبات الجديدة، لكل من الكيانات المهنية المحاسبية، واتحادات أرباب الأعمال، بشط الوسط الأكاديمي، للاحقة هذا التطور. وذلك من خلال طرح استراتيجيات تعليمية بديلة وتحول بعض المعلمين إلى أساليب جديدة مثل: دراسة الحالة (أي التطبيق على أمثلة واقعية)، وإشراك الطلاب في تدور التعليمي، أو استخدام نهج المحاكاة، لدمج لطلاب بعمق في تعلمهم الذاتي، وإكسابهم مهارات الإبداع والتفكير النقدي (وجاء النص على هذه الأهداف من جانب لجنة تطوير التعليم المحاسبي في عام 1990) وقد جرت محاولات كثيرة مبهجة ل طرح أفكار جديدة، جرى توثيقها، وتحليل نتائجها التي نشرت في المجلات المتخصصة وأدخلت بعض التحديثات وإن لم تكن كثيرة - التي صممت بشكل محفوظ لغرض أو تقييم مهارات التفكير النقدي (ومن الأمثلة المبكرة على ذلك (Doney, Lephardt, and Trebby 1993)

ويمكن، نظرياً، لممارس الفرد ويعني به المحاسب المهني المحكم - أن يشارك في ثلاث قنوات محددة من الانتقادية من خلال مهام، أيضاً، ثلاثة أولها حول الإجراءات المعلوماتية (تجهيز المعلومات) وثانيها حول مسار العمل في المؤسسة، والثالثة حول الوضع الاجتماعي ففي الحالة الأولى يقوم الشخص بتحليل المعلومات المالية من خلال العمليات التي أخرجتها وفي الحالة الثانية، يمكن للمحاسب أن يجري تقييمها نقدياً للآليات المؤسسية التي إما أن تحبط الممارسة المهنية، أو أن تسهل مهمتها وتبقى الحالة الثالثة، وهذا يمكن لرجل المهنة أن يشارك في تحليل نقدي للبيئة الاجتماعية، التي

تتشكل في قلبها المؤسسات، و للمدرسات المهنية والإجراءات التمهيدية ويمكن لبعض المحاسبين الأكاديميين أن يشجعوا الطلاب على المشاركة في النوع الأخير من الانتقادية (ر جع مثلا Craig and McKenny 2010) ويرون، في مثل هذه الممارسة، نهجا يمكن للطلاب من خلاله، أن يفهموا التناقضات التي يربصونها، بين خطاب الرأسمالية وبين حقيقتها، التي تعاني من الافتقار إلى القيم الاجتماعية ضمن المقررات التي تقوم في الوقت نفسه بالإشادة بالنفاق أو الممارسات المبدئية أو الأخلاقية بن توجيه النقد للمؤسسات توجّه صحي، ولكن يفصل أن يترك للممارسين المتحضرين الذين حصدت سنوات طويلة من عمرهم بتجارب في المهنة يسم يحتاج انخرجون الجدد إلى مراد في "الشك المهني لصحي" مع جهد كبير ومثابرة في تدقيق البيانات المالية، وأيضا في عملية اعداد البيانات والعمليات الحسابية التي يستخدمها ملاؤهم ولعل هذا يمثل الشكل الأبرز للتساؤلية "التي أشار إليها ريتشارد Richard" فيما سبق

وهذه المهام تمثل نوع النشاط الذي يشمل تسعين في المائة من الواجبات اليومية لأصحاب مهنة المحاسبة -وبخاصة يوم عمل الخريج الجديد أو المحاسب الذي التحق بالمهنة في وقت مبكر وإذا كنا في حاجة إلى تخصيص العمليات الإدراكية التي تسهم في هذه المهمة فيمكن أن يذهب تفكيرنا إلى التفسير، والقياس، وإصدار الأحكام المسببة به يمكننا تسخير هذه العمليات أو المهارات في قاعات الدراسة (وذلك من خلال مربع محكم من الطرق التي تم ذكرها قبلا) وإذا تم تطبيق ذلك، عن وعي، في قاعة الدرس فإنه يمكن أن نضع أساسا صلبا لقدرات أكثر نضجا وسلوكيات تلقائية لممارس الخبرة الذي نتحقق شخصيته المهنية المشددة، فقط، مع مرور الزمن ومع مزيد من الخبرة

اعتراف بالفضل

يتقدم المؤلفون بالتقدير للدعم المالي الذي قدمه the Department of Accounting and Corporate Governance at Macquarie University للبناء من الرءاء والمراجعين المجهولين، وهيئة المحررين.

المصادر

- Accounting Education Change Commission. 1990 "Objectives of Education for Accountants. Position Statement Number One " Issues in Accounting Education 5 (2). 307-312
- Albrecht, W., and Sack, R. 2000 "Accounting Education: Charting the Course through a Perilous Future " Sarasota, FL: American Accounting Association.
- American Accounting Association. 1986 "Future Accounting Education: Preparing for the Expanding Profession: Bedford Report " Sarasota, FL: American Accounting Association
- American Institute of Certified Public Accountants. 1999 " CPA Vision Project: 2011 and Beyond " New York: American Institute of Certified Public Accountants.
- Baril, C., Cunningham, B., Fordham, D., Gardner, R., and Wolcott, S. 1998 "Critical Thinking in the Public Accounting Profession: Aptitudes and Attitudes " Journal of Accounting Education 16 (3-4): 381-406
- Barnett, R. 1997 Higher Education: A Critical Business. Buckingham: Society for Research into Higher Education and the Open University Press
- Berliner, C., and Scardamalia, M. 1987 The Psychology of Written Composition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Big Eight Accounting Firms. 1989 "Perspectives on Education: Capabilities for Success in the Accounting Profession (White Paper) " New York: American Accounting Association
- Birkett, W. 1993 "Competency Based Standards for Professional Accountants in Australia and New Zealand." Melbourne: ASCPA and ICAA.
- Bloom, B., Engelhart, M., Furst, E., Hill, W., and Krathwohl, D. 1956 Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain. Vol. 19. New York: David McKay
- Bur, B., and Porter, B. 2010 "The Expectation-Performance Gap in Accounting Education: An Exploratory Study " Accounting Education: An International Journal 19 (1-2): 23-50
- Camp, J., and Schnader, A. 2010. "Using Debate to Enhance Critical Thinking in the Accounting Classroom: The Sarbanes-Oxley Act and US Tax Policy " Issues in Accounting Education 25 (4): 655-675
- CPA Australia and the Institute of Chartered Accountants in Australia. 2012 "Professional Accreditation Guidelines for Australian Accounting Degrees." Melbourne and Sydney: CPA Australia and the Institute of Chartered Accountants in Australia.

- Craig, R., and McKinney, C. 2010. "A Successful Competency-Based Writing Skills Development Programme: Results of an Experiment." *Accounting Education: An International Journal* 19 (3): 257-278.
- Deal, K. 2004. "The Relationship between Critical Thinking and Interpersonal Skills Guidelines for Clinical Supervision." *The Clinical Supervisor* 22 (2): 3-19.
- Doney, L., Lephardt, N., and Trebbly, J. 1993. "Developing Critical Thinking Skills in Accounting Students." *Journal of Education for Business* 68 (5): 297-300.
- Dunn, D., and Smith, R. 2008. "Writing as Critical Thinking." In *Teaching Critical Thinking in Psychology: A Handbook of Best Practices*, edited by D. S. Dunn, J. S. Haonen, and R. A. Smith. 1st ed. Malden, MA: Wiley-Blackwell. 163-174.
- Entwistle, N. 1994. *Teaching and Quality of Learning: What Can Research and Development Offer to Policy and Practice in Higher Education*. London: Society for Research into Higher Education.
- Facione, P. 1990. *Critical Thinking, A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction, "The Delphi Report"*. Millbrae, CA: American Philosophical Association, The California Academic Press.
- Facione, P., Facione, N., and Giancarlo, C. 1997. *Professional Judgement and the Disposition towards Critical Thinking*. Millbrae, CA: Californian Academic Press.
- Facione, P., Sanchez, C. A., Facione, N. C., and Garner, J. 1995. "The Disposition toward Critical Thinking." *The Journal of General Education* 44 (1): 1-25.
- Flower, L., and Hayes, J. 1984. "Images, Plans, and Prose: The Representation of Meaning in Writing." *Written Communication* 1 (1): 120-160.
- Freeman, M., Hancock, P., Simpson, L., Sykes, C., Pelocz, P., Densten, J., and Gibson, K. 2008. "Business as Usual: A Collaborative and Inclusive Investigation of the Existing Resources, Strengths, Gaps and Challenges to Be Addressed for Sustainability in Teaching and Learning in Australian University Business Faculties." Scoping Report, Australian Business Deans Council. <http://www.olt.gov.au/project-business-usualcollaborative-sydney-2006>.
- Galbraith, M. 1998. *Adult Learning Methods: A Guide for Effective Instruction*. Washington, DC: ERIC Publications.
- Giancarlo, C., and Facione, P. 2001. "A Look across Four Years at the Disposition toward Critical Thinking among Undergraduate Students." *The Journal of General Education* 50 (1): 29-55.
- Hancock, P., Howieson, B., Kavanagh, M., Kent, J., Tempone, J., and Segal, N. 2009. "Accounting for the Future: More Than Numbers. Final Report." Strawberry Hills: Australian Learning and Teaching Council Ltd. <http://www.altc.edu.au>.
- Hayes, J., and Flower, L. 1987. "On the Structure of the Writing Process." *Topics in Language Disorders* 7 (4): 19-30.

- Hyland, K. 2005 "Stance and Engagement: A Model of Interaction in Academic Discourse." *Discourse Studies* 7 (2): 173–192.
- Jackson, M., Watty, K., Yu, L. and Lowe, L. 2006 "Assessing Students Unfamiliar with Assessment Practices in Australian Universities. Final Report." Strawberry Hills: Australian Learning and Teaching Council Ltd.
- Jones, A. 2010 "Generic Attributes in Accounting: The Significance of the Disciplinary Context." *Accounting Education: An International Journal* 19 (1–2): 5–21.
- Jones, A. and Sin, S. 2003. *Generic Skills in Accounting: Competencies for Students and Graduates*. Sydney: Pearson/Prentice Hall.
- Jones, A., and Sin, S. 2004 "Integrating Language with Content in First Year Accounting: Student Profiles, Perceptions and Performance." In *Integrating Content and Language: Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education*, edited by R. Wilkinsoned. Maastricht: Maastricht University Press.
- Jones, A., and Sin, S. 2013 "Achieving Professional Trustworthiness: Communicative Expertise and Identity Work in Professional Accounting Practice." In *Discourses of Ethics*, edited by C. Candlin and J. Crichtoned. Basingstoke, Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.
- Kavanagh, M., and Drennan, L. 2008. "What Skills and Attributes Does an Accounting Graduate Need? Evidence from Student Perceptions and Employer Expectations." *Accounting and Finance* 48 (2): 279–300.
- Kimmel, P. 1995 "A Framework for Incorporating Critical Thinking into Accounting Education." *Journal of Accounting Education* 13 (3): 299–318.
- King, P. and Kitchener, K. 2004 "Reflective Judgment: Theory and Research on the Development of Epistemic Assumptions through Adulthood." *Educational Psychologist* 39 (1): 5–18.
- Kurfiss, J. 1988. *Critical Thinking: Theory, Research, Practice and Possibilities*. Washington: ASHE-Eric Higher Education Report No. 2: Associate for the Study of Higher Education.
- Kurfiss, J. 1989 "Helping Faculty Foster Students' Critical Thinking in the Disciplines." *New Directions for Teaching and Learning* 37 (1): 41–50.
- Lucas, U. 2008 "Being "Pulled up Short": Creating Moments of Surprise and Possibility in Accounting Education." *Critical Perspectives on Accounting* 19 (3): 383–403.
- Menary, R. 2007 "Writing as Thinking." *Language Sciences* 29 (5): 621–632.
- Metlay, D., and Sarewitz, D. 2012 "Decision Strategies for Addressing Complex, "Messy" Problems." *The Bridge on Social Sciences and Engineering Practice* 42 (3): 6–16.

- Mezirow, J. 2000. *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series, Washington. DC: ERIC Publications.
- Morgan, G. 1988. "Accounting as Reality Construction: Towards a New Epistemology for Accounting Practice." *Accounting, Organizations and Society* 13 (5): 477-485.
- Partnership for Public Service and Institute for Public Policy Implementation. 2007. *The Best*.
- Places to Work in the Federal Government. Washington, DC: American University.
- Paul, R. 1989. *Critical Thinking Handbook: High School. A Guide for Redesigning Instruction*. Washington, DC: ERIC Publications.
- Sarangi, S., and Candlin, C. 2010. "Applied Linguistics and Professional Practice: Mapping a Future Agenda." *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice* 7 (1): 1-9.
- Serrat, O. 2011. *Critical Thinking*. Washington, DC: Asian Development Bank.
- Simon, H. 1974. "The Structure of Ill Structured Problems." *Artificial Intelligence* 4 (3): 181-201.
- Sin, S. 2010. "Considerations of Quality in Phenomenographic Research." *International Journal of Qualitative Methods* no. 9 (4): 305-319.
- Sin, S. 2011. *An Investigation of Practitioners and Students' Conceptions of Accounting Work*. Linköping: Linköping University Press.
- Sin, S., Jones, A., and Petocz, P. 2007. "Evaluating a Method of Integrating Generic Skills with Accounting Content Based on a Functional Theory of Meaning." *Accounting and Finance* 47 (1): 143-163.
- Sin, S., Reid, A., and Dahlgren, L. 2011. "The Conceptions of Work in the Accounting Profession in the Twenty-First Century from the Experiences of Practitioners." *Studies in Continuing Education* 33 (2): 139-156.
- Tempone, I., and Martin, E. 2003. "Iteration between Theory and Practice as a Pathway to Developing Generic Skills in Accounting." *Accounting Education: An International Journal* 12 (3): 227-244.
- Thompson, J., and Tuden, A. 1959. "Strategies, Structures, and Processes of Organizational Decision." In *Comparative Studies in Administration* edited by J. Thompson, P. Hammond, R. Hawkes, B. Junker, and A. Tudened. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press. 195-216.
- van Peursem, K. 2005. "Conversations with Internal Auditors. The Power of Ambiguity." *Managerial Auditing Journal* 20 (5): 489-512.
- Wang, F. 2007. *Conceptions of Critical Thinking Skills in Accounting from the Perspective of Accountants in Their First Year of Experience in the Profession*.

Macquarie University Honours Thesis.

Watson, T. 2004 "Managers, Managism, and the Tower of Babel: Making Sense of Managena Pseudojargon." *International Journal of the Sociology of Language* (166), 67-82

White, L. 2003 *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Young, M., and Warren, D. 2011 "Encouraging the Development of Critical Thinking Skills in the Introductory Accounting Courses Using the Challenge Problem Approach." *Issues in Accounting Education* 26 (4): 859-881

الفصل السادس والعشرون

التفكير النقدي لحياة المستقبل الوظيفية

إِسْأَلٌ حَتَّى تَتَعَلَّم

فرانزيسكا ترييد وسيلينا ماكويين
Franziska Trede and Celina McEwen

مقدمة

يمكن الإحاده من التفكير النقدي لأغراض شتى. فهو، على سبيل المثال، يمكن أن يستخدم المعرفة لتسمية الآليات الفكرية والمعرفة الخيرة، المتخصصة، كما يمكن أن يستخدم في تدكير الطلاب والمعلمين أن المعرفة المتخصصة والمهارات الفكرية الآلية لها حدودها، وأنها نحتاج في تكاملها إلى سلسلة أوسع من المهارات ونحن في هذا الفصل سوي مناقشة ذلك الهدف الأخير في ضوء النظرية النقدية "لهابرماس" Habermas^(*) وأحرص من الميطرين النقديين

وعلى الرغم من أن التفكير النقدي ما يزال يحتل مكانه في رأس قائمه المتطلبات الرئيسية لخريجي مؤسسات التعليم العالي، فإنه لا يزال موضع براع، وسوء فهم

(*) يورجن هابرماس Jürgen Habermas فيلسوف وعالم اجتماعي (1929/6/28) المولود في دسلرود ويعتبر من أهم علماء الاجتماع والسياسة في عالمنا المعاصر وهو يمثل علامة فارقة في الحياة الفلسفية الألمانية المعاصرة لأنه راد الخطاب النقدي الفلسفي منه والمبهمي على حد سواء. وله نظرياته عن التواصل الرشيد وترجع أهمية "هابرماس" إلى ارتباطه مشروعه الفلسفي بالواقع وكذلك مواقفه المبدئية المرتبطة بمصير بلاده، والتزامه بهوم المجتمع (المترجمون)

وبخاصه في ظل الاتجاهات التي ظهرت حديثاً في التعليم الجامعي، للاستجابة لمعيير الكمية المهنية تلك المعايير التي تقتضي إعداد الطلاب للحياة العملية وظيفياً وقد حصر هذا الاتجاه التفكير النقدي في عمية معزله، أو حتى عائد يمكن قياسه في بعض المواقف. والحق الاستدلال الميحي والكمي باستراتيجيات التواء مع التسرع وتقييمه (Bok 2006) وهكذا، يجري تعليم الطلاب لتقييم الحجج، والكتابة الأكاديمية في استجابة لتطلعات التعليم الجامعي. وقد حذ هذا التوجيه للتفكير النقدي من مفهوم هذا التفكير كفارس للتمخيص لمسترب (المصحوب بالشك الصعي) ومواجهة المقولات المسلم بها (Brookfield 1987 2005, 2017) وهكذا، أصبحت شخصية الجامعة - التي تعاني بالفعل من الصعف - باعتبارها مساحة للتعلم الحر والتفكير الباقء عرصه، إلى حد كبير، للتهديد المقع

وبالنسبة لنا فإننا سقوم في هذا الفصل بإمالة اللثام عن التفكير النقدي من خلال البطرية السمية، ويحدد موقعه في طار الدور الموط بالجامعة لتأهين الطلاب لمرولة حياتهم الوظيفية المستقبلية وبحر بفعل ذلك وفي حتميتنا التاريخ الطويل لدعم القوي للتفكير النقدي في الآداب والعلوم الاجتماعية وفي وسط هذا المناخ الذي يتزايد فيه الاتجاه المعاصر لتوجيه التعليم لخدمة المجال الوظيفي عمياً، فإن نجاهل بمثل هذا النوجه في المنهج الحديث لنداسة في الجامعات يعتر مخاطرة غير محسوبة (Parry 2010, Symes, Bound, McIntyre, Solomon, and Tennant 2000)

فقد أصبح الخريجون المهيأون بالفعل للعمل وتوظيفهم في بورة اهتمام الجامعات الموجهة مهياً (أي لمشغل الوظائف vocationalized (NCIHE) ، متراماً مع تزايد مطالبة الحكومات لهذه المؤسسات لبرير وجودها، وتمويل داتها، بل والإسهام في موجهة الصعوط الاقتصادية، وذلك من خلال تحريج قوى عاملة ماهرة (DEEWR 2009) وقد أثار توجه الجامعات نحو التركيز على إعداد الطلاب لتعلم الوظائف جدلاً واسعاً حول المفاهيم والمبادئ التربوية، وتمخص عنها ولاده تطوير للكفاية المهنية (Barnett, Billet, Hutchings, and Trede 2012, Higgs, Fish, Goulter, Loftus, Reid and Trede 2010)

كما أصبح مصطلح "الممارسة" practice مفهوما جديدا يمكن أن يفهم على أنه الكمية الصية technical أو المهنية، أو النشاط الاجتماعي المتأثر بالتحليل الخيروي (الإمبريقي) أو المعرفة الثقافية الاجتماعية وصمها المعرفة السياسية، وكذلك مراعاة الاهتمامات أو المصالح (Green2009). ونق الكيفية التي تشكل وتفهم بها الممارسة العملية بظلالها على التطبيق فيما يتعلق بمحتوى التعلم، وكذلك كيف يسجر. وأين يمكن أن يسجر كما أن لها أيضا تأثيرها على نوع التفكير النقدي المطلوب للتعليم الجامعي من جانب، وعلى الممارسة المستمبلة من جانب آخر إذا كان لديها الوعي اليمط " لسحق العدالة بين تحديثات الممارسة العملية في عالمنا المعاصر، وفي ذات الوقت بصم قسطا من العدالة لعودها في الحرية إن لم يكن تحقيقها كاملة" وفقا لنساول الذي طرحه بارت (Barnett 2010,18)

ويعاني مصطلح "مهنة" profession مما يعاني منه مصطلح "ممارسة" practice ذلك أنها يمكن أن تشير إلى مدحل أو مقاربة كما يمكن أن تشير إلى شخص ما وقد قام جريس (Green 2009 6-7) بطرح أربعة تعريفات مختلفة تدحل فيها المهنة، وسلوكيات الممارسة لدى شخص ما، والإنسان الخبير، والممارسة المثالية. كما أن توليفه الممارسات المثالية التي يمكن وصف "الشخص المثالي" بها يمكن أن تترجم على أنه يسجر الموضوعية، مستقل (حيدي) النظر، أو منطقي فيما يتحد من مواقف، يبي قراراته على تأمل فكري يقط (2009)

أما في برامج الجامعات، فإن الاهتمام المكثف، يصب على تخطيط المناهج وفقا لمعايير الكمية أو الجودة كما نعرضها للمعايير الوطنية، أو تنصمها صبع الكمية المعاصرة كما توجه أيضا إلى إلقاء العبء الأكبر على الطلاب حيث تريد منهم أن يتقبوا قدرتهم على القيام بالعمليات الصية. والتأمل للعمل بمجرد استلامهم الوظيفة. وهذا النوع من التركيز يحد من إحساس الطلاب بالحاجة إلى أن يكونوا الأشخاص المهنيين والمثاليين بمفهوم جريس Green مثلا

إسأ عندما ننشأ المفهوم الصيق لإعداد الطلاب، وبحصره في الممارسات التنفيذية والإجرائية، والانشغال "بتهيئتهم" للعمل أو ما يطلق عليه "work readiness" فإن ذلك يمكن أن يعضي إلى إهمال جانب على درجة من الأهمية لا يستهان بخطورها ونعني بذلك غرس مهارات التفكير لدى الطلاب مثل أعمال العقل، والتساؤل والقدرة على تشكيل أو ابتكار ممارسات المستقبل وبالتالي فإننا نعامر بتحويل الطلاب إلى تسميين أو حرفيين يعبر فكر جاهزين للأداء كما هو "الأش"، لا يربون إلى الإسهام في تطوير مستقبل.

ويشرح لنا بروكفيلد (2012-28) "أن معنى تربية التفكير النقدي لدى الطلاب- في سياق التعليم العالي- "هو أن يتعرفوا، ويستمعروا عما يمكن تسميته بالمسلمات، التي تحدد مشروعية أو صلاحية المحتوى المعرفي لمجال ما" وبهنا في هذا الفصل أن نبحث في توفير تفكير نقدي في الجامعات، يتجاوز الاستدلال من المنظور الأكاديمي إلى التوقف، لفحص الجذور الأصلية للتفكير المنطقي وهنا نرى كيف يتشكل التفكير النقدي في ضوء نظرية نقدية، وعلاقة ذلك بالمذاهب الفلسفية والتربوية، وما يدخل في دائرة العرف. ومن ثم فإننا سنعرض المقاربات الحديثة للتفكير النقدي، اعتماداً على أربعة مشروعات بحوث أجريت في الفترة ما بين 2008-2012 وقد ألفت كل من هذه البحوث الضوء، على جوانب متعددة من طبيعة النهج المتبع، لتأهيل الطلاب للممارسة المهنية في المستقبل. ونصمم ذلك تصور لطلاب لهذه الممارسة، والكفاية المهنية كما يراها هؤلاء الأخيرون، وممارسات التقييم من منظور المشرفين على مواقع العمل ومن جانباً، فإننا نرى أن المدخل النقدي يمكن أن يستخدم في مقرر للكفاية المهنية صمم مقررات الجامعات، لتزويد الطلاب بالوسائل التي تمكنهم من معالجة التعقيد والتنوع والعموص الذي يعتري تعلمهم، وكيفية اكتساب الكفاية المهنية. ونبعتقد أن ذلك يعينهم على إدارة التغيرات الانتقالية التي أصبحت متكررة الحدوث، وما تنسم به من عدم اليقين، ومواجهة التعيرات السريعة التي سوف يواجهونها في مسار حياتهم المهنية ثم نختم ذلك بتطبيقات للتمكين النقدي في التأهيل للممارسة المهنية في قابل أيام حياتهم.

تشكيل التفكير النقدي في ضوء النظرية النقدية

إنما يمكن أن نعرف التفكير النقدي - من خلال تحديد موقعه داخل الخريطة النقدية، العامة - بأنه سلوك يستكشف، ومن ثم يقود، إلى تطبيق القدرات الأخرى، التي يمتلكها الإنسان وهذا النوع من التفكير يستند بعمق إلى مبادئ العدالة الاجتماعية، ومقاربات الانتصار المتساو، التي تمثل تحدياً للنفس وللآخرين. إنه التفكير الذي يشخص المسائل التطبيقية والنظرية، ويكشف العلاقة بين التصرف العملي، والتصور الذهني ويعني بالتفكير النقدي - من منظور النظرية النقدية - أنه التفكير الذي يتناول الذات كما يتناول الآخرين، دون تسليم العنان للآخرين كي يفكروا بدلاً من إبه يعني بطرح التساؤلات حول الاعتراف والمحرمات التي تشكل السلوكيات العممية في المقام الأول، ومن ثم سيطر على الإسهام في استكشاف إمكاناتنا الذاتية التي تأخذنا إلى الترفي في ممارساتنا العملية مسجلاً

ولذلك فإن التفكير النقدي - في نظري - يعد مرادفاً للتفكير الحر، لأنه يعني الرجوع إلى الجذور الأيديولوجية لأسباب تفكيرنا فيما نمكر، وتبيان الأسباب الكامنة وراء وجود الأشياء في الوضع الذي هي عليه

استناد النظرية النقدية للرؤية الفلسفية

تستند النظرية النقدية إلى التراث الفلسفي الذي حلّمه أرسطو، وماركس، ومدرسة فرانكفورت، وهابرماس (Agger 1998) وقد جاءت استجابة لمكر الحداثة، وكنيت للفلسفة الوضعية، التي ترى أن المعرفة الموضوعية والموضوعية، ترقى على عداها من سبل المعرفة وتهمل مثل هذه الرؤية المختلة، والوضعية المتسمة بالأحادية سهل المعرفة الأخلاقية والمعنوية (Marcuse 1970) ويتبع ذلك، بالتالي، أن الأفق النقدي، يظل على استجابته للحداثة التي تنبئ بسببية المعرفة (Agger 1998) ثم حدث أن تلاق الأفق النقدي مع المساداة بالمساواة بين الجنسين، ومناهضة العصرية، وحركات الدفاع عن البيئة في انتقادها للثقافات والأعراف والممارسات القائمة (Kincheloe and McLaren 1996). Rasmussen 1996. واليوم تأخذ النظرية النقدية دورها في إبداء الملاحظات

حول الكيفية التي يؤثر بها الترشيد الاقتصادي، والعمولة، ووسائط التواصل الاجتماعي وتوظيف أو تمهين البنيان الأكاديمي في ظروف المجتمعات وحياة الناس والأفراد (Newman 2009; Winter and Zima 2007) وبحسب بصم صوتنا إلى صوت هابرماس (Habermas 1972,4) في موقفه التطويري الذي يرى أن مهمة الجامعات لا تقتصر على توصيل المعرفة التقنية والمهنية المتخصصة ومهاراتها، بل عليها أن تعرض في الطلاب سعة الثقافة والوعي السياسي و"السبوك الموجه لهم الصريح للداب

جدول 1/26 نظرة طائر على الأنواع المختلفة للتفكير النقدي

الأنواع المرجعيات	فنية	عملية (براجماتية)	سياسية
المادج الفكرية	تحليلي تجريبي	تفسيرية	نقدي
اكتساب المعرفة	انتقالي	صريح	تعديل الصياغة
الاستدلال	موضوعي، ذاتي	دائبة، حوارية	معرفي، ممكن
النهج التربوي	تلقيني، ملوكي	نألي، موجه، تجريبي	تشاركي، صاحب قرار، تساؤلي
السياق	انفرادي	ارتباطي	اتصالي، شبكي
الممارسة المهنية	تقليدي	متجاوب	متغير
الثقافة المهنية	استيعابي	بسامحي	تصممي
الشخصية المهنية	متبرم	نسبي	عمدي- متروى

والواقع أن التفكير النقدي شرف يدعى من قبل مداح عديدة للفكر الفلسفي، ويتم تعريفه تبعاً لتوجه ودرجة اهتمام مختلف النظريات (Tredes and Higgs 2008) ويعرض الجدول 1/26 نظرة طائرته عامة لأشكال مختلفة من التفكير النقدي ومرجعياتها ويمكن عملياً أن يبيد التفكير النقدي نفسه كمزيج من هذه الأنواع، ويجب ألا ينظر إلى الجدول المشار إليه، إلا على أنه رؤية عامة فحسب ويستخدم التفكير النقدي من خلال النموذج الخبروي، التحليلي في مراقبة الاتجاهات التقنية بهدف

التنبؤ بمآلاتها وترشيدها (Tredes and Higgs 2010) وهو - أي التفكير النقدي- يُبني في النموذج الفكري التفسيري على الاهتمامات الاتصالية بهدف الوصول إلى أُرْصبة وفهم مشترك (Gadmar 1992) أما في النموذج النقدي، فإن التفكير النقدي يتخذ مسارات تحررية حيث أنه يصوب اهتمامه نحو ما يشبه الهدف المثالي (اليوتوبياوي) في التخلص من القيود غير المبررة حتى يمكن دعم الصالح العام الذي يعتمد تحقيقه على الجدل الصريح والاستدلال المنطقي المضاف (Habermas 1972a)

أما عن صاحبي الدراسة الحالية، فإيهما تفصلان التفكير النقدي من منظور النموذج النقدي، الذي لا يتعامل المصالح التقنية والعملية، إلا أنه يجعل الوعي السياسي على قدم المساواة معهما وهذا ينطلق من مفهوم أن الحكمة أو الفكر المنطقي يعمل على القوة، وعلى الأعراف التي لا تستند إلى حجة أو سلطان (Habermas 1984) فالدراسة بالمصلحة الحقيقية، يمكن أصحاب التفكير النقدي من تفصيل أعمال العقل على ما تعوده الناس من مقولات، غير محققة، أو سلطة قائمة، وقد صاغ هابرماس (1987,25) Habermas توصيفا لما ينبغي أن يكون عليه المشاركون في الحوار بالحجج فحواه "أن يكون لديهم قصد يسبق توافلهم. بتفحية كل ألقوى. إلا قوة الحججة الناصعة" .. وها هنا يعرف بيومان (2006,14) التفكير النقدي بأنه "تحليل للنشاط الإنساني من منظور أن لشخصية الإنسانية قوتها" ورفضها أن تأخذ في الاعتبار كلام الآخرين وأفكارهم وبصائعهم وأوامرهم على الظاهر منها إنه معنيّ بالألا نترك الآخرين العنان ليشكلوا لما تفكيريا إنه معني أيضا بأن ندع البحث عن مجموعة من المبادئ المستفجرة، وتبقى، بدلا من ذلك، مواقف معممة بالمعلومات، ودات قابلية للسقد المستمر فلم يكن التفكير النقدي أبدا نشاطا محايدا سلبيا. إنه مثل النظرية النقدية التي يبيع منها، مكرس للامزمة البحث عن العدالة الاجتماعية والسعي إليها

التفكير النقدي بالمنظور التربوي

قام أهل التربية النقديون بصياغة التفكير النقدي، ضمن النموذج الفكري النقدي. وعسا اثنان بارزان من أصحاب التربية النقدية هما: فريري (1972,1973) Freire

وبروكفيلد Brookfield (2013، 2012، 2005) وادا بءانا بـ"قرري" فاب أعماله فف النمكن الرربو، فمكن أرن نسرج نحت ثلاثة رؤوس موضوعات ندرنة، نئءا نل ففما ببها، هف (الءوار dialogue / والنأمل reflection / والمكن action) اللفف نفقو إلى النطببق أو ما فسمفه قررى "بقطة" النوف الصمبرى Consciennization وفسنن الءوار هفا إلى نظرنة "صفاغه المكنف meaning making" وفف صوء هءه البظرنة، فاب الطالب والممكن فئءن كل مهما إلى الآخر، وفسصف إلىه وبهذا هابهما فءققاب مهما أفصل للافئراسنن، والءلمفان، والنءارب اللفف بطرءها الساس للئعلم وبرنبط ذلك بشكل دفبق فبأعمال النعل فف الافئراسنن ونبففها، وفسطببق نمن الشفء بالسنبه للاهئمامان الءانفة والنساؤلان اللفف نئار ءول الءاب من ءاب، وءول الآخرفن من ءاب آخر وبرءا الءمر أهففه عئما فسئفء اسءءام هءا السءف فف "الرءوع بالساس إلى مقولائهم، وئمكنهم من السعرف على ما فعرون فف عرن فكرهم، ثم فمكنهم من مراءعة الفكر والانعراط فف مسقشبن نرفف بهم نءو فهم أفصل لموافقهم" (Trede and Higgs 2010، 57) وهءه العملفة نعلل طلاب النعلم، على بصفرة من طروءائهم، وطروءائ الساس من ءولهم، ومن ثم فمكنهم لرصد النواعف، لسفاط السرف والنفاقص بفن الطروءائ أو الافئراسنن، وبفن النصرفائ على أرض الواقع، ومن هفا فأنف العرم على الإفءام على النعبفر

فبذا ءنا إلى بروكمففلد (Brookfield 2005) سءه قام بفلوره المقومائ المنهءفة للئعلم نقءفا كالنلف (1) فهم الببفة اللفف نفق عليها المقارباب النرففة للئعلم والنعلفم والنعلفم اللفف نرئكر عليها (2) الءفاء لعمفة good life (3) انءاء موقف أءلاف ومعموف فف النساؤل الأنسب على أرض الواقع (4) المشاركة النكامه فف المناقشائ المنفوءة والسءافة إن الإسهام فف هءه العملفان بعء شرطاف صرورفا، لئمكن الطلاب من نشءفص مفانفص ما فءرفف ءولهم من قصافا، وموضوعائ، ونفاقصائ والمشاركة فف المعلومائ والأفكار، ومن ثم فسفن نصرفائهم ساء على ما اسئءء لءفهم من معارف، وكذلك فعاءون طرء أسئله ءول ءوائر أوسع من الاهئمامان

وهءكا فاب الرسانل البائرة اللفف نبعئ هفا مصامفن الئربفة النقففة أا النمكن

النقدي، مهارة أو طريقه (جعل الحياة حبة، داخل البنى الاجتماعية القائمة. وفي هذا الإطار فإن التفكير النقدي يعد سلوكاً مكنسها، من خلال المعلم، لمساءلة النفس، ومساءلة الآخرين، وتقدير ما ستكون عليه تصرفات كليهما في المستقبل. وتعتبر آخر هذين التفكير النقدي يتطلب من الإنسان الفرد أن يكون قادراً على رؤية نفسه من بُعد ويسانلها، وأن يتعرف على حقيق الآخرين (Habermas 1987, Brookfield 2013).

إن السيج التلقيني والتعليمي، غالباً ما يكون مبروصاً على طلاب الجامعات والأكاديميين، ومع ذلك فهناك سبل كثر لإعادة التفكير فيما يلقى عليهم، أو مقاومته. ومن الممكن للمعلمين، أن يبادروا بالبناء على التجارب الحية للطلاب. أما الطلاب فيمكنهم، أن يطرحوا أسئلة حول المعرفة التي تنقل إليهم وهذا يساعد المعلمين والطلاب، على خلخلة طريقتهم الرتيبة (الروتينية)، وذلك من خلال الاستدلال بطرح الأسئلة وتحدي تمكيزهم الثائم وقد أطلق "تشييري (Cherry 2005) على هذا السيج التعلم من خلال القلق uncomfortable أو التفاعل الفكري الذي يقطع الطريق على التفكير الروتيني (Frank 2010).

إنه يبطئ (يصرمل) المروء إلى السير على الروتين، وتجيب المشكلات، والسرعة في الوصول إلى الحلول ومثل هذا التحكم في الرغبة وكبح جماحها، يفتح أيضاً المجال، أمام آفاق جديدة للفهم، وتوجيه التفكير النقدي نحو دور محدد يتمثل في البحث عن حل سريع خارج الصندوق.

أوضاع التمكيز النقدي في الجامعات

تقدم الجامعات نفسها من خلال ما يصدر عنها من خطاب معلن على الملأ، على أنها مؤسسات حوارية، يترى فيها الطلاب على تنمية الحلال النقدية التي تهيؤهم للعمل الآن وفي المستقبل.

وبعكس ذلك حقيقة ما تعرضه إحدى الجامعات على الإنترنت بالقول: "إن أصحاب التفكير النقدي الكفاء يصنعون أصحاب مهن أكفاء وهذا يمثل - في النهاية - العاية من وجودك في الجامعة" (عن جامعة كانبرا 2010 University of Canberra). وحتى إذا

اتفقا مع هذه المقولة، فإننا قد لا نتفق مع المعنى المقصود من كلمة "كفاء" ومن ثم ما يترب عليه من طابع التفكير النقدي، الذي يختاره للتطبيق إن هذا الصرب من إطلاق الشعارات حول التفكير النقدي، يحتاج إلى مراجعة دقيقة لتصبح ذات مغرى

وبن بواجه عددا من العوائق عند تطبيق هذا الشعار المعلن بغير تدقيق عن "التفكير النقدي"، ذلك أنه قد يُعَي بها نهج لحل المشكلات بدلا من استئثارها. ولتوضيح ذلك سنقوم بمناقشة عدد من دراسات الحالة التي أجريت في جامعة استرالية إقليمية، من قبل واحدة من مؤلمي دراستنا الحالية وقد استخدمت دراسات الحالة هذه منظور "هايرمانس" النقدي، لمراجعة فاحصة لطابع الانتقادي criticality والتأمل النقدي للذات اللذين تساهما الطلاب، والأكاديميون والمشرفون على مواقع WPS وقد اتضح أنهم ركروا على الدائرة الضيقة للتفكير النقدي التي تدور حول الجواب الإجرائية، والتقييمية، والقبالية للاختلاف، والاستناد على الأدلة، أكثر مما يولونه للممارسات السياسية، والتغيير، والتنوع وإصدار الأحكام ولا تعتبر دراسات الحالة هذه، ممثلة لكافة مقررات الجامعة، بطرا لأنها لا تولي إلا اهتماما محدودا بالتعليم الهادف لتحقيق الكفاية المهنية، في التعلم أثناء الخدمة وعلى الرغم من وجود دراسات أخرى أخذت بمنظور التفكير النقدي للكشف عن مدى تمثيل الانتقادية والتأمل الداتي (Clouder 2000; Gonzoloz 2003, Phelan, Sawa, Barlow, Hurlock, Irvine, Rogers, and Myrick 2006). فإننا في ورقتنا هذه يقتصر على دراسات الحالة التي بين أيدينا، ليس فقط بهدف التيسير، وإنما أيضا لأن هناك تقاربا بينها وبين هذه الدراسة المذكورة سلفا. يضاف إلى ذلك أنها تعكس لنا أهمية تحديد موقع التفكير النقدي من النموذج المكري النقدي العام.

التفكير النقدي الإجمالي

قام كل من تريد وسميث (2012) Trede and Smith بدراسة مفاهيم الطلاب حول ممارسة التعلم المتأمل أو المتجاوب عندما كان في مواقع العمل التي استدبا [للتدريب] فيها وقد اكتشفا أن الطلاب كانوا أصبحين في التعبير عن الممارسة المتفاعلة والواعية، كما

استطاعوا أيضا أن يلمسوا فائدتها لنقائها وإنما جاء ذلك في لغالب من مسطور التمكيز التقني، والعمل، لما تعبى الكفاية المهنية وكما ذكرنا سابقا، فإن الممارسة اليقظة والإيجابية، مرتبطة ارتباطا وثيقا بالتمكيز المعنى وقد اكتشفا من خلال الدراسة التي قمنا بها أن الانعكاس الذي يكون لدى الطلاب، اتجه في الأغلب الأعم إلى تأكيد الممارسات الحالية. أكثر من طرح الأسئلة حولها فعلى الرغم من أن الطلاب أفادوا بأنهم يقدرون قيمة التنشيط الأكاديمي، لإعمال فكرهم في مواقع العمل، فإنهم يشعرون، بأن ذلك يعتمد، في المقام الأول، على رغبة القائمين على رأس العمل في مشاركتهم (أي لطلاب) في الممارسة الواعية

وكما أعربت عابية الطلاب عن شعورها بالارتياح لمشاركة المسؤولين عن العمل في أفكارهم عندما يركزون على الجواب التصيه والتمديدية فإنه، في المقابل، لم يتم إلا الملل مهم بمناقشة الممارسة الواعية، كوسيلة لتنمية الأوجه النقدية والإبداعية لأنهم لقد تحاشى الطلاب أيضا، توجيه الأسئلة الناقدة التي تظهر ما خفي من نقص في معارفهم، وزادوا على ذلك تحاشيا لتوجيه الأسئلة لرؤسائهم خشية إزعاجهم، أو اعتبارها بمثابة تحدٍّ لهؤلاء الرؤساء ومن الطلاب واحدة تدرس العلاج الطبيعي، أوضحت بأنها لا تستطيع أن تعبر عما لديها من انعكاسات فكرية إلا بالقدر الذي يسمح به رؤسائها هائلة " إن الأمر يتوقف على من يتولى الإشراف عليّ، هل أشركهم فيما يتكون لدي من انعكاسات فكرية أم لا فمن هؤلاء ذوو مستوى فكري أعمق يمكنهم مشاركتهم، وهم يشجعوني على طرح الأسئلة، وعرض وجهات النظر، حتى لو كانوا لا يدرون عنها شيئا إهم أقرب إلى نهج عمل الفريق، حيث يتاح للآخرين أن يعبروا عن دوافعهم فكرية". إن طبيعة العلاقات القوى بين المسؤولين والطلاب، وكذلك بين الاستعدادات الدنية لدى الطرف الأول إزاء القابلية لتسند، من الأمور التي لا ينبغي تجاهلها، ذلك أنها إما أن تمكن للتمكيز النقدي وإما أن تحمده. وقد يلجأ بعض الطلاب، تجاوزا لهذه العلاقات المحيطة، إلى حديث النفس عما يدور في أذهانهم ومكمن الخطورة في حديث النفس هذا، أنه يحول بين الطلاب وبين التعرض لتسند الآخرين أو لمحض الخلل في ميكانيكية تفكيرهم من قبل الغير، مما قد يترتب عليه افتقاد الطلاب، لمن

يتحدى ما استقر لديهم من مسلمات، ويصبح عندهم بدل جهد رائد للوصول إلى نوعيه أفضل وعيا من التفكير النقدي (Brookfield 2012) إن طبيعة العلاقة بين الطلاب والمسؤولين، والنبور الذي يلعبه كل طرف يشكلان نوعية التفكير النقدي الذي يتعلمه الطلاب، ويسلكونه في موقع عملهم وهكذا فربما من خلال التوجه العالبي للمعلل نحو تعلم تطبيقي تقني، كما هو الحال الآن في معظم الجامعات وكذلك معظم مواقع العمل، فإن التفكير النقدي، لن يحظى إلا بنسب المدرس المحدود من الاهتمام وحقيقة الأمر أن أرباب العمل ينبغي أن يكونوا على دراية بالتأثير المترتبة على النهج السليبي الذي يتخذه، إزاء الممارسة الواعية وإزاء التفكير النقدي وإذا أريد للجاسين (أرباب العمل والطلاب) أن يتحوا بالتفكير النقدي، فيسببي أن تسود بينهما علاقة تنبني على التطبيع لمزيد من المعرفة، وعلى المشاركة والحوار المتبادل، وأيضا على الرغبة في إعادة الطرقي للممارسات المهنية القائمة والمستقرة.

التفكير النقدي التقييمي

أحدث نريد (2010) Trede على عاتقها تقييم مناقشة دارت في الفضاء الإلكتروني، صممت هريفا من الأكاديميين، حول الممارسات التربوية التي تيسر للطلاب التعلم في مواقع العمل. ومن خلال سعيها لصم مشاركين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة استرالية محلية، كوت منتدى معلقا للأعضاء الذين استجابوا لدعوتها التي أعلنتها على النشر الإلكترونية للجامعة من أجل مناقشته، وتبادل الأفكار، والمشاركة في مفهوم أعمق لما يقدمه أرباب العمل للطلاب وقد وصع المشاركون أيديهم على التحديات والحواجر التي نواجه تطوير برامج أرباب الأعمال، ومنها صديق وقت أعضاء هيئة التدريس، وشح الموارد، والسياسات العامة وقد سلط التقييم الضوء على أن التعرف على هذه الحواجر -مع إيجابيتها- كان "تقديريا" أو دبلوماسيا وليس قاطعا في الحكم. أكثر مما كان فهما نقديا للموقف مما جعله، لا يؤولي إلا قليلا من العناية بالبصيرة الذاتية، ومهارة القيادة، وإمكانيات التحسين والتغيير.

وقد أصبر هذا المنتدى على الخط المباشر وصايا للمشركين، أن يكونوا منفتحين

وفي ذات الوقت لديهم الحيلة قدر ما يستطيعون. كما طالبهم بأن يركزوا على حل المشكلات واستكشاف الخيارات، بدلا من أن يكون همهم الأول هو الوصول الفوري إلى الحل، وأن تكون لهم الحرية في الاختلاف، واتخاذ المواقف القوية، في الحوار الجدلي. مع إساءة الاحترام لجميع المسهمين. كما أوضحت التوصيات أيضا أن الهدف من الحوار هو التعلم والتعبير، وليس إلقاء المواعظ والصانغ. وإلى هذا الحد ثبت لدينا مدى صعوبة الانتقال، من الحوارات التي تعضج لتقديرات شخصية، إلى مفاوضات صلبة أو مناقشات نقدية

إن الحوار النقدي بالحجج، يتطلب من المشاركين، أن يكونوا أكثر صراحة في التعبير عن آرائهم السابقة، من جانب، وعلى مروية في تقبل ما بوجه إليهم من نقد من جانب آخر. فعلى الرغم من وجود تقليد في مراجعة أعمال الأحر والكشف عما به من ثغرات، فإن ذلك لا يظهر في مثل هذا الحوار الذي يدور حول ما وراء استراتيجيات تعليم المرء، وعلى سبيل المثال. لا يطرح نقاش حول تنازع القوى القائم بين جهات الاعتماد، وبين القائمين على تخطيط المواجه في الجامعة. ويبدو أن هناك -إلى حد كبير- اتجاهًا لتقدير كل منهما الآخر والتصديق على ما يفعله. إن غرس النهج النقدي في الحوارات الداخلية، يحتاج إلى نقلة ثقافية، يخطر فيها الأكاديميون مع أنفسهم في التفكير العمدي، ويعطون اعتبارًا لعلاقات القوى الأكبر المسؤولة عن تشكيل التعليم والتعلم في الجامعة ولعل من المتطلبات الأساسية لتحقيق مثل هذه النقلة الثقافية القيام بتصميم مقررات ضمن المنهج الدراسي تزود الطلاب بالمواطنة الكوبية، وذلك بدلا من أن تحصر إعدادهم في إطارات صيقة من التأهيل تملية جهات العمل، وأن تسعى إلى تحقيق ذلك من خلال مقررات الدراسة ومجالاتها، وأن تدعو الطلاب للمشاركة في بناء عناصر محتوى مقررات المواجه

نحو تفكير نقدي مختلف

في دراسة استكشافية، للوصول للكيفية التي تؤهل بها هيئة التدريس في الجامعة، الطلاب للوصول إلى مستوى كفاء في التواصل بين الثقافات، وكذلك المواطنة الكوبية،

من خلال مواقع عمل دولية، قام بها كل من تريد Trede وناولر Bowles وبريدجر Bridges عام (2013) تبين لهم أنه على الرغم من أن كل البرامج الدولية التي اطلعوا عليها جاءت جيدة التخطيط، من حيث خطوات إجرائها، إلا أنها حثت من وجود نهج متكامل لتعلم الروابط بين الثقافات لقد تلقى المشتركون في محارب العمل الدولي، معلومات حول تأثيرات الدحول، وانصحة، ومواصفات البند المضيف ومع ذلك فإن معظم المشاركين من الأكاديميين، رفضوا أن يُدخلوا مقررات نربية الترابط بين الثقافات في برامجهم الدراسية إهم لا يوهلون الطلاب بغير تعتمد - للبيئة التي سيحلون بها، ولا يرودوهم بالامتراتيحيات التي يمكن أن تساعد في التعامل مع القضايا المهنية والثقافية والأخلاقية التي ستواجههم. إهم أيضا لا يسعون إلى ترويضهم، بما يجعلهم قادرين على معاشية تربط الثقافات او المواطنة الكويبه ويرجع ذلك إلى إحساسهم بأن تجاربهم في العمل الدولي تكفي في ذاتها لاستحصار مثل هذه القيم.

وجاءت المواقف المليئة جدا التي دعى الطلاب فيها، إلى أن يُعمموا فكرهم النقدي إراء القضايا لثقافية، من خلال مقرر طلب إلهم فيه أن يكتبوا تكليفا، حول تاريخ البند التي يعملون فيها وكان الهدف من ذلك التكليف، أن يصبح الطلاب على معرفة بالاحتلالات الاجتماعية والدينية والعسكارية بين البلاد التي حنوا فيها، وبين موطنهم الأصلي، وكذلك إلقاء الضوء، على طبيعة العلاقات الدولية في رمنا المعاصر وبالرغم من أن الهدف من ذلك بالنسبة للأكاديميين، قد يكون رفع مستوى معارف الطلاب بالتنوع الثقافي، حتى يمكنهم بعد ذلك البناء عليها، وحث الطلاب على تكوير نظرة نقدية، وطرح أسئلة حول ما يجري حاليا على أرض الواقع من منطور العلاقات بين دولتين، ومناقشة موقعهم (أو مواقف الجامعة) كدرسين، لموقعهم في العمل الدولي، وتهيئتهم للاستعداد للانفتاح على العالم - وكلها أمور لا بأس بها - إلا أنه، مرة أخرى رغم ذلك، عند مراجعة هذه التجربة التمهيدية، نجد أنه كان لديها فرصة متاحة فاتها الإهادة منها. ونعني بذلك أنه كان يمكن استغلالها، في رفع المستوى الإدراكي والمعرفي للطلاب، حول سمات أو خصائص البلد المضيف، وعدم حصر التجربة في الإطار المتواضع للسجاح في إيجاد الحقائق من خلال المصادر المتاحة لقد كان من الممكن

تشجيع الطلاب على تقييم ذلك البلد المضيف من روايا متعددة ومنوعة، والأخذ بعين الاعتبار، التعرف على المسائل المتعلقة بشروط الرابرة والعمل دوليا. كما أنه كان بوسع الأساتذة الأكاديميين أن يستخدموا الاستراتيجيات التمهوية النقدية بشكل يبن لتنمية القدرات النقدية لدى الطلاب، من خلال تجارب تفاعل الثقافات intercultural ويتم ذلك بمطالبتهم بإجراء مناقشة حول الكيفية التي يطر بها البلد المضيف، إلى الأثر الثقافي والتعليمي لمثل هذه الأوضاع على موقع عملهم.

التفكير النقدي المبني على الأدلة

هناك دراسة أخرى من إعداد تريد وسميث (2012) Trede and Smith استكشفا فيها، ممارسات تقييم مشرفي الأداء، في موقع للعلاج الطبيعي. وتعد ممارسات التقييم أمرا مهما بالنسبة للطلاب عند تقييم ما تعلموه، والإسهام في التجارب العامة للجامعة، وتشكيل شخصيتهم المهنية وأدائهم المستقبلي. إن دور المشرفين على العمل ليس مقتصرًا على إبداء انطباعهم عن التعلم، ولكنهم أيضا مقيمون يقيمون مدى ما يحققه الطلاب من إنجازات إنه الدور المزدوج للمربي والمقيم الذي صاغه باود (2000) Boud على النحو التالي إن الدور المزدوج "مصطلح يوثق العلاقة بين المشرفين على العمل وبين الطلاب. وعلى الرغم أن معظم الأكاديميين قد خبروا أيضا هذا الدور، فإن هؤلاء المشرفين يقومون بدور الحاجب (البواب) بين الطلاب وبين ما اختاروه من مهن ويقف التقييم في المسافة بين التعلم والتعليم، الذي يمثل أقوى عنصر يصعب المروق بين الطلاب (Tennant, MoMullen, and Kazynski 2010)

وقد بينت الدراسة أن مشرفي العمل اعتمدوا في ممارسة تقييمهم على مقياس يكاد يطابق مقياس الكفاية الذي أصدرته الجمعية الأسترالية للعلاج الطبيعي The Australian Physiotherapy Council (2006) وجاء ترجيحهم بأداة التقييم هذه، للاستهة للواقع، ولأنها وصفت ورجعت ماذا يقيم وكيف يُقَمَّم. إلا أنهم أبدوا ملاحظتهم على الصياغة، حيث أن بعض المشاركين منهم (أي مشرفي العمل) شعروا بالإحباط عندما حاولوا قياس أوجه الممارسة، غير القابلة للقياس مثل "المهارات الماعمة soft

"skills" (كتنمية العلاقات المساندة، والدكاء العاطفي) وقدرة الطلاب على طرح أسئلة حول الممارسة أو الأداء وهناك آخرون شعروا بأن حكمهم على قدرات الطلاب، على الممارسة لا تتطابق مع نتائج الصياغة التقييمية المبنية على الأدلة. وتقريعاتها وقد نتج عن ذلك، أن يخفي المشرفون عن تقديراتهم بلمظ مثل أفضل (أو أحسن) وحددوا بدلا من ذلك درجات الطلاب، وفقا للصياغة المبنية على الأدلة، والتي تجعل التقدير محصورا فيما يظهر، فقط. لبعين من عائد ومن هنا فإن مسؤولية التقييم قد هُرب من الإجراءات -السليمة- لأدائه إن الصياغة المعده بحسن نية لقياس الكفاية أُنقصت من دور التفكير النقدي، إزاء ممارسات التقييم في سبيل التوافق مع الصيغة المفتتة لعناصر التقييم. ومن ثم فإن تقييم الكفاية يحاطر بالامتنعاج، الرائدة لتوافق رائف وممارسة تقييمية يدعي أنها أكثر نزاهة في حين أنها تهمش في الحقيقة من تقييم التعلم وتقييم التفكير النقدي كذلك

تطبيقات التفكير النقدي على التصرفات المستقبلية أثناء الخدمة

مع ما تطهره أبحاثنا حول تجارب التعلم أثناء الخدمة، من وجود التفكير النقدي في مقررات الجامعة، فإنها تنفي الصوء على أن هناك كثيرا من الفرص التي يلا يبالى بها الأكاديميون ومشرفو الأعمال كانت كفيلة بمساعدة الطلاب على اتباع نهج في التفكير النقدي، يعيهم بقدر معقول، على التأهل للمهن المستقبلية والتحرر من بعض القيود التي تعاصر الممارسات المهنية الحالية

إن الطابع السائد الآن للتفكير النقدي يهين الطلاب للتوافق مع معايير التوظيف التي لا تؤدي بالضرورة للتوظيف- (Lepage 1996) حتى تفرس أداء وظيفيا طيعا، وتصنف بمسها (أي المعايير) على أنها نموذج لإدارة الذات قادرة على تجسيد ودعم مدونة الملوك والقابون (Bourdieu 1994, Wolfe 1993) وتظهر لنا دراسات الحالة التي تم مناقشتها قبلا أن السهج غير القابل لطرح التساؤلات، سيسهم في إعداد الطلاب لاستيعاب المعارف الحقائقية، والمتوقع في قابل الأيام، بينما ما نحتاج أن نفعله، هو أن نُعدهم لأيام لا ندري ما نحملة، أو كما كتب باريت (Barnett 2010,5) "أنه ليس هناك

من عالم مستقر في متطلباته الوظيفية يمكن أن "يستجيب" التعقيم العالي للهواء بها، حتى لو كانت تلك رغبته".

إن لدينا اعتقاداً بأن التجارب أثناء الخدمة تتخللها فرص مثالية لدعم التفكير النقدي، لأنها المكان الذي يلتقي فيه الأكاديميون ورجال الصناعة ومن خلال مواقع عملها يعاين الطلاب كيف يكون التنوع (ثقافات مواقع العمل) وكذلك مدى التعمد (العناصر والعلاقات المتداخلة، والتي تشكل الممارسات المهنية، كما تشكل أحياناً المصالح المتعارضة)، والعموص في المواقف (الحاجة إلى إصدار أحكام في ظل حالة من عدم اليقين) مما لا يمكن إثارته في فصول الدراسة وإذا تيسرت الأمور، فإن التعلم أثناء الخدمة. يمكن أن يلعب دوراً في تمكين الطلاب، من المراجعة الدكية لتوقعات والممارسات المهنية والنظر فيها نقدياً

ويساعد التفكير النقدي، المنشئ عن النظرة النقدية، الطلاب في إدراك معنى التنوع، والنقص والعموص وهي الأمور التي سيواجهونها في موقع العمل. ذلك أنه يمكنهم من فهم الأداء المهني، على أنه بنية ثقافية وتاريخية ومن ثم يتم تجهيزهم بالمهارات والقدرات، المتجذرة، على التعلم والنمو الحسن. ويضاف إلى ذلك أنه يمد الطلاب بصيغة تقييم لما عليه دواتهم، وبصور ما لديهم من إمكانيات لم تستخدم بعد وفي نهاية الأمر فإنه يحضر الطلاب على إحداث التغيير، ويهيئهم لحل عقد النزاع والتناقض أثناء ممارستهم المهنية إن مثل هذه النوعية الممكنة من التفكير النقدي هي التي ستربي لنا أصحاب فكر نقدي، مسلحين بمعرفة أوسع بالبدايل، والقدرة على حسم الاختيار وأمثال هؤلاء قادرين على المشاركة بعدها الأقصى فيما يمارسونه من عمل على مستواهم الذاتي، وقادرين أيضاً على صناعة التاريخ والتحول الثقافي على المستوى المجتمعي

إن التعلم من خلال طرح الأسئلة سرعان ما يجد قبولاً لدى الطالب واستقراراً في ذاكرته إنه على العكس من التعلم من خلال التنفيذ وسليباته إنك إن تسأل، فقد حظوت خطوة حاسمة إلى الأمام وتتميز ذلك يكمن في أنك تصبح قادراً على رصد

الساقصات ورصيد غياب الإنصاف، وعدم الانساق في منطق المتحدث، ومن ثم يمكنك تصور الإنمكادات الإيجابية وبدون طرح الأسئلة، فليس هناك من مشكلات ولا عمق في الفهم، وبما الاستدعاء أو التذكر والاستفسار

والجدير بالذكر، ان طبيعة الأسئلة التي تدعم التفكير النقدي من مطور النظرية النقدية ليست تلك المعلقة، أي أن يكون على الطلاب، الإجابة إما "نعم" أو "لا" إنه يتطلب شرح وتفسيراً وأن يعبر الإنسان (الطالب) في إجابته عن شخصيته ويدخل مع "المصحح" في حوار نقدي ولتست الأسئلة النقطة مما يتطلب مسرداً سريعاً للحقائق، وبما إدراك للمشكلات التي تمثلها الأحداث والمواقف فأصبح التفكير النقدي بطرح الأسئلة ليظهرها تحميرهم واهتمامهم بالوصول إلى أعماق أو جذور المصاي وتأتي أسئلتهم حول كيف تسير الأمور على النحو الذي هي عليه وبفتح الأبواب أمام عادة التفكير، وامتلاك العزم على الممارسة المهنية الكفاء، وكذلك تحدث الأسئلة رفيق في لثافة وعلا في الشخصية

وفي الممرات التالية، نقوم بأسعراص نقدي للمماريات التساؤلية وطرقها التي تنبع للطلاب أن يترددوا بالهام والأدوار التقية عن فهم (أي في سياق المهارات والمعارف المتخصصة وخارجها) والمحرك النشط فكرياً مع ثقافته موقع العمل والمناخ المحيط بأدائه وأن يبحر كل مهم في ضوء هذا كله في تكوين شخصيته المهنية المتميزة أما نحن فسلقي الضوء على السبل التي يدمج فيها هذا النوع من التفكير النقدي في التعلم أثناء الخدمة، مما يتيح فرصة مثالية لدروع التفكير النقدي، متعبدا أسوار الجامعات إلى خارجها

ممارسة التساؤل

إن على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، والتفصيدين المشرفين على الطلاب في مواقع العمل، أن يعملا سوياً لتيسير السبل أمام الأسئلة الاستراتيجية، من خلال الحطوط التالية مع من أعمل، ولماذا علي أن أقوم بهذه المهمة؟ وما هي المهارات والمعارف غير التقية التي يتحتم علي اكتسابها كي أبحر أدائي المهني؟ وكيف لي أن أتروود بهذه

المهارات والمعارف؟ وهل هناك طرق أخرى لأداء المهمة الموكولة لي؟ وما هي الظروف البيئية (الأهق والمكان): ممكّباتها، وعوققاتها داخل موقع العمل، وبذلك يقدم الإنسان أداء طيباً في سياق يعينه وفي مواقف عملية على أرض الواقع

وبالنسبة لدراسة الحالة التي تعرضنا لها من قبل، فإننا نتوقع أن يهيج التساؤل قد حصر المسؤولين في مواقع العمل على أن يسألوا أنفسهم: ما هي عناصر الجودة التي غابت عنا، فغاب تفهيدنا، وكذلك كيف، وأين، ومتى، وبواسطة من، ولماذا أو ما هو الهدف من أدائها، وطرح هذه الأسئلة على أنفسهم يكر أن يساعدهم على تعديل مقاييسهم التقييمية، أو استخدام أخرى جديدة. كما يمكنهم أن يراجعوا إيجابيات وسلبيات أداة التقييم التي استخدموها وتمثل هذه المراجعة الناقدة، أول خطوة نحو إدراك هؤلاء المسؤولين، لقيمة استخدام أداة معيارية للتنمية المهمة الأفضل للعاملين في المستقبل واتخاذ طرق التشغيل التي تتوافق أو تُعدل وفقاً للأداة التي تستوعب احتياجاتهم التقييمية، وتدعم أحكامهم أو تقديراتهم لأداء موظفيهم كما أن لديها نوعاً من تكون دراسة الحالة المشار إليها قد أفسحت المجال أمام المشرفين لاكتساب فهم أفضل لاستراتيجيات التمكيز النقدي، وكيف يمكن تطبيقها من خلال الممارسة المهنية ويتمثل ذلك، على سبيل المثال، في التخطيط الاستراتيجي، وتكوين فرق العمل؛ وحل المشكلات حتى يتحولوا من آلية (ميكانيكية) الاستنساخ إلى قاطرت للتعبير (Brookfield 1987).

أما بالنسبة للطلاب، فإن معاشة الممارسة الدكية للعمل، خلال التعليم أثناء الخدمة، تجعل من المرغوب فيه أن يوجهوا إلى استغلال الجريدة المعيرة عما يدور لديهم من أفكار في اتخاذ خطوة للأمام تتجاوز طرح التساؤلات عن "ماذا" و"كيف" إلى إنجاز مهام تتعلق بـ "لماذا" و"ماهي البدائل المتاحة" ومن هنا يشعرون بالحماس للارتقاء بقدراتهم نحو ممارسة عالية العاية، تنبى على تطبيق محكم للمهارات النفسية والمعرفية

ثقافة التساؤل

بعد الانضمام إلى مجتمع المهنيين والتأهل للعمل، أحد الجواب الجوهرية في إعداد الطلاب للممارسة المهنية المستقبلية (Lefrus 2010) ويقتضي ذلك بناء علاقات مهنية متينة بين الطلاب والأكاديميين والقائمين على رأس العمل هؤلاء الأحيرون وقبلهم الأكاديميون يمكنهم جميع أن يترجموا ذلك، بتدخلة لفرصة للطلاب لمشاركة المشروعة في ممارسة العمل وطرح الأسئلة؛ والإعجاب عما يساورهم إزاء المجال الذي دعوا للإسهام فيه، عوضاً عن جعلهم في موقف الملاحظين "أو المصريحين" السلبيين. ومن الأمثلة على التساؤلات، التي يمكن أن تساعد الأطراف الثلاثة على الفهم النقدي لمجتمعات عملهم ما يلي ما هو السياق الثقافي والتاريخي لمهنتي؟ وكيف تتصل ممارستها الحاضرة بتقليدها الماضية؟ ومن هم الأعضاء الآخرون في المهنة؟ وأين موقعهم؟ وما السر في المسار الذي تطورت المهنة من خلاله الآن؟ ومن ذوو المصلحة في دعم هذه المهنة حالياً؟

ويمكن ترجمة هذه الأسئلة، في ظل سياق دراسات الحالة التي أجريها، إلى مطالبة الأكاديميين ذوي الرأي - على سبيل المثال - بمراجعة أهداف التعلم الخاصة بدور الجامعات وجهات العمل. أما بالنسبة للممارسات التطبيقية لرؤساء العمل، فيمكنهم القيام بتوجيه مجموعة من الأسئلة لحثهم على التعامل نقداً مع أداء التقييم، منها على سبيل المثال كيف يقوم رؤسائي الآخرون في العمل بالتقييم؟ هل يستخدمون هم أيضاً أدوات معيارية ومما يمكن أن تقدمه تلك الأدوات لي أو للآخرين؟

وإذا جئنا للطلاب، وأردنا لهم تنوع وطاقات دولية، ليعوضوا واحدة من تحارب العمل العريضة، فعليه أن يطرحوا أسئلة استراتيجية تساعد في الجاهزية لأحد موقعهم في العمل، ثم تقييم الثمرة المستخلصة منها وحين ننعرض لثقافات مختلفة فعالياً ما تنشأ مشكلات عاطفية وأخلاقية، ومن هنا تطرح أسئلة حول القيم والهوية (Giroux 2005) وهكذا فإن توسع مواقع العمل الدولية أن تعدي التعلم والتعليم المتواصل لسدات المهنة، والتأهيل الأفضل للطلاب، حتى يتعايشوا مع البيانات المتعددة

الثقافات، حيث ندعم الدراية بالتنوع الثقافي الشخصية المهنية ليمرد (Giroux 2005, Bowels and Bridges 2013) ومن خلال استكشاف الممارسات المهنية، بحثنا عن الأرضية المشتركة، فإن الطلاب في المواقع الدولية لتتعلم أثناء الخدمة، يصبحون في وضع أفضل للدراسة الباقدة لتنوع الثقافات، أيا كانت، ومعايشتها. والأمر مشابه بالنسبة للمحافظ التي قد تساهم (أي عند الطلاب) والتي تعبر عنها أسئلة مثل، ماذا يخصني في موقع عملي هذا؟ وماذا يخص الجامعة؟ وماذا عن البلد المضيف؟ وكذلك موقع العمل؟ وما هي نقاط القلق أو التنازع التي تواجهني؟ وبقي السؤال الصريح ماهي مواضيع تحيري للثقافة الأم، وما مدى تأثيرها على تفاعلي المهني في البلد المضيف

ويمكن هذا النوع من التفكير النقدي الطلاب من تنمية قدرتهم على كشف ديناميكيات القوى والأيديولوجيات السياسية، والتي تشكل بصاعلية علاقتهم المهنية مع مشرفي العمل، والاندماج الأكثر ارتباطا بثقافات موطن هذا العمل، كما يصبحون أكثر معرفة بالكليات المهنية، وشبكات الاتصال الإلكتروني، وموقعهم الوظيفي الحالي والمستقبلي في دائرة مجال عملهم الذي اختاروه وأخيرا إنه يساعدهم على فهم كيف، وأين، ومتى يصبحون المرص.

الشخصية المتسائلة

إن بإمكان نهج التساؤل، أن يساعد الطلاب أيضا، في فهم "الدات" وعلاقتها بالآخر أو الآخرين. ويعد تكوين الشخصية المهنية، مسألة معقدة لأنه يذهب إلى أبعد من التعرف على السلوكيات والممارسات المهنية إنه يتضمن غرس القدرة لدى طلاب ما قبل التخرج على النظرة النقدية لميدان عملهم وممارستهم المهنية، الأمر الذي يعني تمكين هؤلاء الطلاب من التصدي لمعالجة القضايا الرئيسية التي سيواجهونها إبان ما يتقلدونه من وظائف في المستقبل أو في الدائرة الأوسع كمواطنين كوبيين. وإننا نؤكد على أن "الانشغال بالقضايا غير اليقينية، وغير الواضحة، مهارة معقدة تقتضي نجش السبر في رحلة تعلم للتمكين النقدي، بعشه نهج واع لتشكل الشخصية المهنية" (Trede and

وفي حالة كهذه، فإن الطلاب يمكنهم طرح الأسئلة التالية ما هي لسميات المختلفة للمهنة؟ ما معنى نشأتها التاريخية والجغرافية؟ كيف أُمثل واحد بعضها من هذه لسميات؟ هل بطل تمثلاً ثابتاً لأحداها، أم أنه سفل فيما بينها بمرور الوقت، أو تبعاً لما يفرصه السياق الوظيفي؟ هل يلزمي أن نكون لي هوية مهنية حتى أمارس عملي؟ إن تطبيق هذا البرنامج التسؤلي لنمميم، يمكن أن يقضي إلى قديم مشرفي لعمل بمرحلة الحساسية، التي نتب العلاقة بين الأدوار المختلفة، لكل من الممارسة والريادة والتقييم. وكيف يمكن لتوفيق بين هذه الأدوار واستيعابها جميعاً، ضمن الشخصيه المهنية أم بالنسبة للطلاب في مواقع العمل والأكاديميين، فيمكنهم أن يستعدوا هذه الفرصة، للسطر في السبل الكفيلة بأن تجعل تجربتهم في التعلم أثناء الخدمة، لها تأثيرها على اختيار نوع المهنة التي سيلتحقون بها وعلى تشكيل شخصيتهم المهنية والنسبة للأكاديميين الذين يؤدون الأنشطة الخاصة بهذا النوع من التعلم، قد يجدون من يسألهم عن موقفهم التقييمي، وعلاقته بشخصيتهم كمحاضرين وباحثين. وعن الطابع التربوي الذي يصفوه على برنامج التعلم ومن هنا فإنه يمكنهم إحداث سلة إلى حوار نقدي وبطريق الأمر دانه على الطلاب الذين يستخدمون القدرات الفكرية، حيث نتاح لهم الفرصة للارتفاع بمستوى تجربتهم مع التعلم أثناء الخدمة، ويتم ذلك حين يطلب منهم محاضروهم لمراجعة انحصاة، للعلاقة بين الأنواع المختلفة من مستويات التجاوب الفكري في التطبيق، وبين المنايا المختلفة من "الشخصيات المهنية" المرعوبة ويمكن أن يكون ذلك ما يجعلهم أكثر إصراراً على الاستصادة من الجاوب الفكري، بالرغم من افتقاد الاستجابة من جانب بعض مشرفي العمل.

إن الالتزام بوعية أرقى من "الانتقادية" في التفكير النقدي، والمهنية المفتحة على الأسئلة، والتسؤل، وكذلك الهوية والثقافة اللتين تقيلا هذا الانصاح، شرط ضروري إذا أردنا تربية أو تعليمياً يواجه المستقبل غير المتوقع والسرير الإيقاع وهذا يعني بالطبع أن في حاجة إلى أكاديميين ومشرفي عمل، على عزم واقنتع لتطبيق منهج تعلم وتعليم وتقييم، يمكن الطلاب من تنمية حب الاطلاع، وعدم التسليم، بكل ما يقال أو يعرض عليهم خلال الحوار وأيضا برفع مستوى قسرتهم على طرح الأسئلة، ودعوتهم إلى التحلي

بالمسؤولية، إزاء نتائج تصرفاتهم من جانب، والاستفادة من ذات التجربة من جانب آخر. ومرة أخرى فإن ذلك يعني أننا نحتاج إلى أكاديميين ومشرفي عمل يشاركون، هم أنفسهم في عملية التساؤل حتى يتعلموا من الموقف النقدي، إلى انخراط كامل في مناقشات جامعة، وشفافة، حول ممارستهم مهيب وثقافيا وهوية.

وعندما نقول ذلك فإن نعي صراحة أننا نقاوم الإغراء، الذي يجعل من التفكير النقدي في المابل من الممارسة المهنية، حلا وحيدا لبحاج التعليم الجامعي، كما قد يفهم من منظور النظرية النقدية. كما أننا نعتز بوجود تحديات تواجه تطبيق هذا النوع من التفكير في الجامعة، لأنه يقتضي وجود "موقع عمل ديمقراطي" يحظى فيه العاملون بمصر من المسؤولية الرقابية على عملهم (Brookfield 1987) أو يتطلب نعيًا محمرا على حرية الرأي (Newman 2006) وبشي في الطلاب إدراكا وفهما لما يتوافقون، ومنى عليهم أن يكونوا في موقف التحدي. إنه يتطلب للممارسة انفسه للنقاش. في رمز يوجه فيه التعلم والتعليم السائد، نحو مدرسة شعارها "افعل" ثم "اعرف" رمز يسجل فيه الطلاب أنفسهم في مقررات جامعية ليحصلوا على وظيفة، أو ليحسنوا من وضعهم المهني، وليس من شأنه قصا العدالة الاجتماعية في شيء (James, Krause, and Jonnings 2010).

إن الطلاب الجدد يربنون، في أغيب الأحوال الانتماء إلى وظيفة ما، وليس توجيه النقد إليها ذلك أن من الأسهل على المرء، أن يعمل مع مفهوم للتفكير النقدي، لا يسأل فيه عن شيء، ويكون مع الوضع القائم، ذلك الذي يشجع الانسحاق والاستهلاك، عوضا عن تعلم يحرك الاختلاف، ويؤدي إلى بدل مجهود، ويواجه التحديات. وبود أن يؤكد هنا على أهمية المزيد من الدراسات، لاستكشاف مدى واقعية هذا التصور المتشكك فيما إذا ما كان للتفكير النقدي مكان داخل الجامعة، لأن التيار الحالي لأصحاب الاهتمام، يشير إلى عجز الجامعات عن القيام بإعداد مواطني ذي أفق واسع، يعيش مجتمعه ويعايش العالم بمسطور نقدي. (Faulkner 2011, Freeman 2011). وإن نبقى مع سولبريك وإنجوند (2011) Solbrette and Englund على أن من المهم ألا يقوم تعليمنا على إرضاء ما تكشف عنه المسوح الموجهة إلى الطلاب من إجابات،

ولكن أن يقوم هذا التعليم، أو بالأحرى التعلم، على تربية مهني المستقبل، القادرين على أن يحملوا على عاتقهم المسؤولية المهنية المعممة بروح المجتمع وبالسلوك الأخلاقي إزاء الدات وإزاء المجتمع المحلي، بل ولكوني بأسره.

استنتاج

إن تحديد موقع التفكير النقدي في خريطة الرؤى الفلسفية والتربوية النقدية، تشد همة الطلاب نحو المهن الواضح، للعلاقات والاهتمامات، التي نحيط بممارستهم المهنية في المستقبل. وتطلع إلى بحوث قادمة، تظهر لنا كيف يمكن للأكفاء من الأكاديميين ومشرقي العمل، أن يحبوا طلابهم في التفكير النقدي. وإن نتطلع، أيضا، إلى قيام المعنيين بهذا الأمر، باحتبار نهج المقترح المبني على الممارسة المصححة للنسائل، والتعبير عن الثقافة والهوية ويمكن للبحوث التي تجري على الطلاب أن تكشف لنا عن تجاربهم مع هذا النهج في معالجة التفكير النقدي، وما يتوفر له من إمكانات. وما يواجهه من قيود وعقبات، حتى يُهيؤهم بشكل أفضل للممارسات المهنية في المستقبل.

ولا شك في أن الجامعات، بحاجة إلى تخريج مهنيين أكفاء ولا شك أيضا في أن الطلاب، محتاجون إلى حوص التجارب. وأن يُسمع صوتهم، الأمر الذي لا يمكن تحقيقه على الأغلب، إلا من خلال عملية تسمح المجال أمام القبول بوضع الممارسة المهنية وثقافتها وهويتها، لحوار إيجابي يراعي السياق ومن ثم يحدد موقعها فيه وللوصول إلى تحقيق هذا النوع من التفكير النقدي، فإن الحاجة تبرر إلى تحديد مكانه ضمن النموذج الفكري النقدي العام، حتى لا يقع في خطأ السطر إليه على أنه ممارسة تربوية تعمل بمطلق تقني (آلي)، وربما يجعله يحيا بعمق في دائرة العدالة الاجتماعية، ممارسة تبني استراتيجيتها على الحوار والنسائل. ومما يجدر ملاحظته هنا بعناية هو أن استيعاب الجامعة للتفكير النقدي أمر يتعلق بمشاركتها المتنامية في الاتجاه نحو تحقيق مجتمع عدل، جذير بأن يعيش فيه الجميع سواسية ومعنى تعلم التفكير النقدي، وفهم السلوك النقدي، أن نمحص أنفسنا من خلال علاقتها بأي شيء آخر، كأننا ما

كان. مظلما ما، أم جهة ملطلة، أم سوكيت أو مقاليد مهمة
 من المهج النقدي الذي تنسده الجامعة لإعداد الطلاب للممارسة المهنية المستقبلية.
 والتفكير النقدي في القلب منها يمكن أن يسليهم بأدوات تواجه بكد "فساد" التعلم
 القائم، وأن يصبحوا أصحاب شخصيه مهنيه بحق. وأن يتمكنوا أيضا من الإمساك
 برمام الأمر في الفترات الانتصالية المتكررة، وفي حصص تعبيرات متسرعة ميواجهونها في
 محيط المجال المهني الذي وقع، خيارهم عليه.

المصادر

- Agger B 1998. Critical Social Theories. An Introduction. Boulder, CO: Westview Press.
- Australian Physiotherapy Council. 2006 Australian Standards for Physiotherapy Safe and Effective. Canberra: Australian Physiotherapy Council.
- Barnett, R. 2010 "Framing Education for Practice." in Education for Future Practice edited by J. Higgs, D. Fish, Goulter, S. Loftus, J. A. Reid. and F. Trede Rotterdam. The Netherlands Sense. 15–25.
- Billett, S. 2010 "Learning through Practice " In Learning through Practice. edited by S. Billett. Heidelberg. Springer, chap. 1 1–20
- Bok, D. 2006 Our Underachieving Colleges. A Candid Look at How Much Students Learn and Why They Should Be Learning More. Princeton. NJ. Princeton University Press.
- Boud, D. 2000 "Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for the Learning Society " Studies in Continuing Education 22 (2): 151–167
- Bourdieu, P. 1994 Raisons Pratiques. Sur La Theorie De L'action. Paris Editions du Seuil.
- Brookfield, S. 1987 Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting. San Francisco: Jossey-Bass
- Brookfield, S. 2005. The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching Berkshire, UK: Open University Press.
- Brookfield, S. 2012 Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions. San Francisco, CA. Jossey-Bass
- Brookfield, S. 2013 "What Does It Mean to Act Critically?" Explorations in Adult Higher Education: An Occasional Papers Series, Our Values Our Goals no. 2: 3–10
- Cherry, N. 2005. "Preparing for Practice in the Age of Complexity " Higher Education Research & Development 24 (4): 309–320.

- Clouder, I. 2000 "Reflective Practice Realising its Potential." *Physiotherapy* 86: 517–522.
- DEEWR. 2009. *Transforming Australia's Higher Education System*. Canberra: Department of Education Employment and Workplace Relations.
- Faulkner, N. 2011 "What Is a University Education for?" In *The Assault on Universities: A Manifesto for Resistance*, edited by M. Bailey and D. Freedman. London: Pluto. 27–36.
- Frank, A. 2012 "Reflective Health Care Practice: Claims, Phronesis and Dialogue." In *Phronesis as Professional Knowledge: Practical Wisdom in the Professions*, edited by A. E. Kinsella and A. Pittman. Rotterdam, The Netherlands: Sense. 53–60.
- Freedman, D. 2011 "An Introduction to Education Reform and Resistance." In *The Assault on Universities: A Manifesto for Resistance*, edited by M. Bailey and D. Freedman. London: Pluto. 1–11.
- Freire, P. 1972. *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Freire, P. 1973. *Education for Critical Consciousness*. New York: Seabury.
- Gadamer, H. G. 1992. *Truth and Method*. Translated by J. Weinsheimer and D. G. Marshall. New York: Crossroad.
- Giroux, H. A. 2005. *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.
- Gonzalez, M. 2003 "Against Indifference." *Teaching in Higher Education* 8: 493–503.
- Green, B. 2009. *Understanding and Researching Professional Practice, Professional Learning*. Rotterdam, The Netherlands: Sense.
- Habermas, J. 1972a. *Knowledge and Human Interest*. Translated by J. J. Shapiro. London: Heinemann Educational.
- Habermas, J. 1972b. *Towards a Rational Society*. London: Heinemann.
- Habermas, J. 1984. *The Theory of Communicative Action (Volume 1): Reason and the Rationalization of Society*. Translated by T. McCarthy. Oxford: Polity.
- Habermas, J. 1987. *The Theory of Communicative Action (Volume 2): The Critique of Functionalist Reason*. Translated by T. McCarthy. Oxford: Polity.
- Hager, P., Lee, A., and Reich, A. 2012 "Problematising Practice, Reconceptualising Learning and Imagining Change." In *Practice: Learning and Change*, edited by Paul Hager, Axson Lee, and Ann Reich. Heidelberg: Springer, chap. 8. 1–14.
- Higgs, J., Barnett, R., Billett, S., Hutchings, M., and Trede, F. 2012. *Practice-Based Education: Perspectives and Strategies*. Rotterdam, The Netherlands: Sense.
- Higgs, J., Fish, D., Gouller, I., Loftus, S., Reid, J., and Trede, F. 2010. *Education for Future Practice*. Rotterdam, The Netherlands: Sense.

- James, R. Krause K.-L. and Jennings, C. 2010. *The First Year Experience in Australian Universities. Findings from 1994 to 2009*. Melbourne: Centre for the Study of Higher Education, The University of Melbourne.
- Kincheloe, J. L., and McLaren, P. L. 1996. "Rethinking Critical Theory and Qualitative Research." In *Handbook of Qualitative Research*, edited by N. K. Denzin and Y. S. Lincoln. London: Sage. 138-157.
- Lepage, F. 1996. "Fonction De L'art Dans une Societe En Crise. Action Culturelle Et Education Populaire." Paper read at CRAJEP. Aix en Provence, France.
- Loftus, S. 2010. "Exploring Communities of Practice: Landscapes, Boundaries and Identities." In *Education for Future Practice*, edited by J. Higgs, D. Fish, I. Goulter, S. Loftus, J. Reid, and F. Trede. Rotterdam, The Netherlands: Sense. 41-50.
- Macklin, R. 2009. "Moral Judgement and Practical Reasoning in Professional Practice." In *Understanding and Researching Professional Practice*, edited by B. Green. Rotterdam, The Netherlands: Sense. 83-99.
- Marcuse, H. 1970. *One Dimensional Man*. London: Sphere Books.
- NCIHE. 1997. "Higher Education in the Learning Society: Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education (the Dearing Report)." London: HMSO.
- Newman, M. 2006. *Teaching Defiance: Stories and Strategies for Activist Educators*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Newman, M. 2009. "Educating for a Sustainable Democracy." In *Rethinking Work and Learning: Adult and Vocational Education for Social Sustainability*, edited by Peter Willis, S. McKenzie, and R. Harris. Heidelberg: Springer Science and Business Media. chap. 6. 83-92.
- Parry, G. 2010. "The Dirty Work of Higher Education." *London Review of Education* 8 (3): 217-227.
- Phelan, A. M., Sawa, R., Barlow, C., Hurlock, D., Irvine, K., Rogers, G., and Mynick, F. 2006. "Violence and Subjectivity in Teacher Education." *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 34 (2): 161-179.
- Rasmussen, M. 1996. *The Handbook of Critical Theory*. Oxford: Blackwell.
- Solbrekke, T. D., and Englund, T. 2011. "Bringing Professional Responsibility Back in." *Studies in Higher Education* 36 (7): 847-861.
- Symes, C., Boud, D., McIntyre, J., Solomon, N., and Tennant, M. 2000. "Working Knowledge: Australian Universities and 'Real World' Education." *International Review of Education* 46 (6): 565-579.
- Tennant, M., McMullen, C., and Kaczynski, D. 2010. *Teaching, Learning and Research in Higher Education. A Critical Approach*. London: Routledge.
- Trede, F. 2010. "Enhancing Communicative Spaces for Fieldwork Education in an

- Inland Regional Australian University " Higher Education Research and Development 29 (4): 373–387
- Trede, F., Bowles, W., and Bridges, D. 2013. "Developing Intercultural Competence and Global Citizenship through International Experiences: Academics' Perceptions." *Intercultural Education* 24 (5): 442–455.
- Trede, F., and Higgs, J. 2008. "Clinical Reasoning and Models of Practice." In *Clinical Reasoning in the Health Professions*, edited by J. Higgs, M. A. Jones, S. Loftus, and N. Christensen. Amsterdam: Elsevier. 31–42.
- Trede, F., and Higgs, J. 2010. "Critical Practice and Transformative Dialogues." In *Education for Future Practice*, edited by J. Higgs, D. Fish, J. Goulter, S. Loftus, J. Reid, and F. Trede. Rotterdam, The Netherlands: Sense. 51–60.
- Trede, F., and McEwen, C. 2012. "Developing a Critical Professional Identity: Engaging Self in Practice." In *Practice-Based Education: Perspectives and Strategies*, edited by J. Higgs, B. Barnett, S. Bilett, M. Hutchings, and F. Trede. Rotterdam, The Netherlands: Sense. 27–40.
- Trede, F., and Smith, M. 2012. "Teaching Reflective Practice in Practice Settings: Students' Perceptions of Their Clinical Educators." *Teaching in Higher Education* 17 (5): 615–627.
- Trede, F., and Smith, M. 2014. "Workplace Educators' Perceptions of Their Assessment Practices: A View through a Critical Practice Lens." *Assessment and Evaluation in Higher Education* 39 (2): 154–167.
- University of Canberra. 2012. *Critical Thinking*. University of Canberra 2012 [December 11, 2012]. Available from <http://www.canberra.edu.au/studyskills/learning/critical>.
- Winter, R., and Zima, P. V. 2007. *Kritische Theorie Heute (Critical Theory Today)*. Bielefeld, Germany: Transcript Verlag.
- Wolfe, T. 1993. "Mao-Maung and the Flak Catchers." In *The Purple Decades*. London: Picador. 201–232. Original edition, Farrar, Strauss and Giroux: New York, 1982.

الفصل السابع والعشرون

الانتقادية في طب العظام استكشاف العلاقة

بين التفكير النقدي والعلاج الإكلينيكي

ساندرا جريس ويول ج. أوروك
Sandra Grace and Paul J. Orrock

مقدمة

إن التفكير النقدي سمة مهمة للتخرج من الجامعة، ومن ثم يتم غرسها على نطاق العالم في المقررات الجامعية، بما في ذلك المقررات التمهيدية للتأهيل المهني في ميدان الطب وبالنسبة لطب العظام فإنه يشهد تغييرا ملحوظا حيث يعيد تقييم أساسياته التقليدية، في ظل متطلبات الرعاية الصحية العصرية، المبنية على الأدلة والبراهين (Fryer 2008; Licciardone; Brimhall, and King 2006) ومن ثم تفتح إتاحة الفرصة دون تأخير لكل من الممارسين والطلاب للانخراط في التفكير النقدي في المجال وخارجه ويتناقش الفصل الحالي العلاقة بين التفكير النقدي والعلاج الإكلينيكي ومفهوم الانتقادية في طب العظام والذي قد يلقي الضوء على العلاقة بين التفكير النقدي والعلاج الإكلينيكي في مجال الرعاية الصحية بصورة عامة ونحن نذهب إلى أن التفكير النقدي والعلاج الإكلينيكي يتم التعبير بهما مبدئيا من خلال السياق والمهارات الماورائية meta skills التي يستدعيها الممارسون في سياق الممارسة العلاجية

إن الممارسين الذين يصطلحون بأدوار العلاج الأولي، يقومون بتقييم ومعالجة المرضى الذين يعانون من شكوى غير محددة المعالم، عند بداية دخولهم نظام الرعاية الصحية (الجمعية الطبية الأسترالية 2010 Australian Medical Association) لقد

أضافوا إلى أعبائهم مسؤولية الاتصال بممارسين من تخصصات أخرى، وإحالة المرضى إلى أكثر سبل العلاجات ملاءمة كما يقع على عاتق الممارسين مسؤولية غريبة أفكارهم بالنسبة لتصوراتهم عما يعبرونه معرفة، وكذلك بما مرسخ لديهم من المعارف الاجتماعية والشخصية (Barnett 1997 Higgs, and Bithell 2001) والاعتراف بالمرضى كخبير في حالته لمرصيه وهو ما يطلق عليها أحيانا "لعلاج بالحكي"

narrative reasoning [Jones and Rivett 2004] وإذا تم قبول الافتراضات بدور منحى يمكن بدء دوره من التأكيد لى لى من صبحه ما يطرح من افكار (Brookfield 1987) وإضافة إلى ذلك، فيه يمع على اصحاب المهنة مسؤوليات معاشية السياق الاجتماعي الأكبر من 'حل' المراجعة الفاحصة للمادح المكرمة المسندة، والافتراضات التي منقرت حول الأساليب التي يعمل من خلالها النظام الصحي في مجتمعنا

تواجه الممارسة الإكلينيكية تحديات عدم التيقن، وعدم التمايلية للتنبؤ، وتعتمد الحالة وبموم الممارسون بامتجماع كل المعرفة المجربة التي يمكنهم استحصارها متصبة ما تعموه من خبراتهم الإكلينيكية السابقة إهم مسؤولون عن جمع المعلومات ذات الصلة، وأن يشاركوا مع المرضى في رواهم حول لديهم واحداثها وحبرتهم مع المرضى، وتوقعهم حول مساره، وغالب ما يكون ذلك محكوما بوقت محدد، الأمر الذي يشكل تحديا إضافيا للممارسين الذين يسمحون باستشارات مبدئية أو يمحسوب عددا كبير من المرضى وربما كان الأهم من ذلك أن عليهم أحد تمزق كل مريض يجري لقاءه في انحصار ولا بد للممارسي الطب ان يوطنوا بمسهم على النتائج المتصوتة لعلاج المرضى

طب العظام

طب العظام نظام طبي مبني على التشخيص والعلاج وهو يعتمد في ذلك على مجموعة من المبادئ لرئيسة للعمل في طبها (1) هناك علاقة بين البنية والوظيفة (2) يتمتع الجسم بعمليات تتم تلقائيا هي الإصلاح الذاتي، والاصببب الذاتي، والشفاء، ايضا، الذاتي (3) وجود الجهاز الدوري والجهاز العصبي كبنية دعم تكاملية (4) تتجاوز أهميه الجهاز العصبي، الهيكلي وظيفية توفير البنية والدعم (5) هناك مكونات

جسدية للأمراض (جدار الجسم أو سينته) (Kuchera and Kuchera 1994) ويُعَارَس طب العظام في جميع أنحاء العالم، بالشكل السائد في دول العرب المتقدمة، وتنوع ممارسته بين العلاج، الطبي الشامل في الولايات المتحدة وخدمات العلاجية المساعدة في بلاد مثل المملكة المتحدة وأستراليا ونيوزلندا إن مقاربه طب العظام الصحية تشمل تقييم الأنسجة الجدارية من حيث علامات الخلل الوظيفي الذي يعالج بواسطة مجال من العلاجات الطبيعية والرعاية المكاملة بما في ذلك تمارين إعادة التأهيل وصنّاع التعديّة

التفكير النقدي

يحمل الأساح المفكري، الوافر في التفكير النقدي، بسلسلة من التعريفات، وعصاة تلك يسود فيها سائل التفكير النقدي باعتباره مهارات وقدرات على حل المشكلات. وعلى سبيل المثال، فقد شخص كوتل (2003, 2005) Cotel الخطوات الرئيسة في التفكير النقدي كما يلي: (1) التمييز بين الحروض، والتحيزات، والآفاق التطورية، من خلال الإلمام الكافي بكل منها (2) تقييم الأدلة ولسمات والسمات البارزة (3) تحديد الحجج و(4) استخراج النتائج وقد اسدت مثل هذه المصميرات مساعدة سخبة للتقييمات التي تستخدم قوائم المراجعة، حيث تُعَيَّن في تحديد المصطلحات، الملائمة لاستخدام هذه الموائم التي طهر كثير منها بالفعل (La Fave 2014; Paul and Elder 2002) وتركز المصاميم الأخرى للتفكير النقدي على الاتجاهات أو الاستعدادات مثل العزم على الاهتمام والمثابرة في أداء مهمة ما، وكذلك المرونة، والفتح العقلي والإعراض عن الاستراتيجيات غير المجدية من أجل التصحيح الذاتي (Halpern 1999). ولقد وصّف كل من "فاصيون وجيبكارو (1997) Facione, Facione, and Giancarlo" عددا من المناقب الشخصية التي تعود إلى الميل تجاه التفكير النقدي، متضمنة السعي وراء الحقيقة، وفتح العقل، والطره التحليلية، والمهجة وبهر الثقة، والتوق إلى المعرفة، وبصع الإدراك المعرفي

ولقد لفت بارنيت (1997) Barnett انتباهها إلى المسؤوليات الاجتماعية المرتبطة

بالتفكير النقدي، دهباً إلى أن المهارات والاتجاهات التي يتطلبها التفكير النقدي، لا تنمصل عن السياق الاجتماعي الأوسع الذي تحيا فيه إذ يسم السياق الاجتماعي المعاصر الذي يعمل فيه المهنيون ويتصرفون بالخير لدي تدعها إليه التمسبات الحديثة، والفكرة العلمية التي أدمجها فيها الاتصال (Barnett 1997, Kadir2007) فحين أمام فيص هائل من المعلومات التي تتجمع وتراكم بمعدل غير مسبوق وطبقاً لبارنت Barnett فإن التفكير النقدي في القرن الحادي والعشرين يتطلب القدرة على إمعان النظر والتقدير التقيمي مستمر لأفكارنا ولأفعالنا، والالتزام بالمسؤوليات الاجتماعية في هذا العالم الذي لا يتوقف عن الاطلاق

التطور التاريخي-التوازي بين التفكير النقدي والعلاج الإكلينيكي

نقد تورى فهم للعلاج الإكلينيكي مع تلك الخاصة بالتفكير النقدي، ولقد ركزت الماهيم الأولى للعلاج الإكلينيكي على اعتباره عمليات إدراك، متصبها النموذج الافتراضي الاستدلالي (Elstein et al. 1978, Barrows et al.1978) والنموذج الإدراكي المعرفي (Barrows and Feltovich 1987)، ونموذج الاستدلال لمعرفي (Schmidt et al. 1990)، والنموذج الحتمي الاستنتاجي (Agan 1987) ولقد ومع الاهتمام المتزايد بعلم الاجتماع الطبي والدور الرئيس للمريض في كل اللعاعات الإكلينيكية فهم للعلاج الإكلينيكي ليأخذ في الاعتبار البيئة الاجتماعية التي يتم في سياقها إن نمادح العلاج الإكلينيكي مثل نموذج العلاج بالحكي (حكايات المريض حول مرضهم) (Mattingly and Fleming (1994) ونموذج العلاج بالتألف Edward et al.(2004) هي أمثلة لمادح يظهر فيها شرح المريض لتجربته المرضية كمنهج جلي

الانتقادية في الممارسة الإكلينيكية

لقد تضمنت التصورات المعاصرة للعلاج الإكلينيكي كذلك نموذج علم البيئة الاجتماعي للنمكير النقدي (Barnett 1997) وتم إقرار المسؤوليات الاجتماعية الأوسع المصاحبة للعلاج الإكلينيكي، كما نم أيضاً تشجيع الممارسين على تبني التصرف الحكيم، غير مقتصرين على حدود عياداتهم فحسب، وربما بشكل أوسع عبر حياتهم المهنية والضعصية إن نموذج المطلق الأخلاقي (Barnett and Partndge (1997) ونموذج المنطق

متعدد المجالات لـ Croker et al. (2006) يعكس إقرارنا بالمسؤوليات الاجتماعية للممارسين. فالانتقادية في الممارسة الإكلينيكية تنصم الدحول في "حوار نقدي" مع المرضى، ومع الممارسين، ومع غيرهم، مما يعني، مرة أخرى، "تقييم وجهات النظر من خلال السياق" من أجل الوصول إلى نفاذ بصيرة غير مسبوق (Fomeris 2004). وتواجه نظم الرعاية الصحية في الدول المصدمة عددا من التحديات التي تجعل قدرتها على المبحث في تحقيق خدمات فعالة، ذات كفاءة، تتجارب مع احتياجات السكان. هذه التحديات مؤنمة جيدا وتمثل جليا في:

- الطلب المتزايد على الخدمات (American College of Clinical Pharmacy 2000; Sibbald Laurant, and Scott 2006)
 - واستئثار مزايا للأشخاص المرمية (Centre for Allied Health Evidence 2006; Queensland Health 2012)
 - تصاعد تكلفة الخدمات (Bosley and Dale 2008)
 - تناقص القوى العاملة المتاحة (Miers 2010; Richards, Carley, and Jenkins-Clarke 2000; Sadkowsky Hagan. Kelman, and Lui 2001)
 - صعوبة السيؤات بالتعزيرات المجتمعية (Lewy 2010; Sadowsky et al. 2001)
- ويحتاج تنفيذ البرامج التي خططت لمواجهة التحديات المذكورة إلى سلطة تشريعية دعمة وبينات صناعية، حاصبة، ومسددة الكيانات المهنية، وقيادة تصع صحة مواطنيها في مقدمة أولوياتها (Australian Health Workforce Advisory Comm tee. 2006) وسبيلنا إلى ثقافة مجتمعية ترفع هذا التعبير البناء تبدأ بفتح "حوارات نقدية" بين كل الأطراف المعنية بالحياة العفوية للنشر
- هناك أوجه شبه بين التفكير النقدي والتفكير العلاجي في أبعاد السياقات، وما وراء المهارات، والأهداف

يوصف التفكير العلاجي بأنه تفكير نقدي يتم من خلال الممارسة (Mitchell and Batorski 2009) والحقيقة، أن هناك الكثير من أوجه التشابه التي يمكن رصدها من

حيث سعة موضوعاتهما، والسياقات التي يعملان من خلالها، وما وراء المهارات، التي ينصمها، والأهداف التي يتوحيها كل منهما (جدول 1 27) ويستخدم الممارسون ما وراء المهارات مثل توليد المعرفة وإعمال الفكر (Gristensen, Jones, Higgs, and Edwards 2008) والتي تُطبق في ظروف الممارسة العلاجية (مثل المعرفة الخبروية، أو الإمريمية، والمادج السابقة، وطبيعة موقع العمل، وبيئة المريض، والخلفية المرجعية الفريدة للممارس) وعسما يقوم المعالجون بجمع البيانات عن المريض، وتحليلها، والعمل على الوصول إلى تشخيصات ملائمة، فهم يعتمدون على عدد من استراتيجيات حل المشكلات التي يقابلونها في ممارستهم اليومية ويتطلب بعض هذه المشكلات قرارا مبيا على الأساليب المنطقية، في حين أن البعض الآخر، من "المشكلات المركبة غير المألوفة" والتي تستعصى على الحلول المعروفة للتخصص" (Schon 1987, 3) وهذه الأخيرة تتطلب "مربحا ثريا من البراعة في الطب الحيوي، وعلم النفس الاجتماعي، والاحتراف المهني والمعرفة الشخصية معا وهذه جميعا تصمم مع مهارات التشخيص، والتعليم، والتفاوض، والإصغاء، والاستشارة" (Jones and Rivett 2004, 3)

التفكير النقدي والمفكر العلاجي في ظل الممارسة الطبية

يستخدم ممارسو الطب "ما وراء المهارات" مثل توليد المعرفة، والتأملية reflexivity، وربما اعتمدوا على الذكاء العاطفي ومعايير توثيق المعلومات أكثر مما يفعل المفكرون النقديون في المجالات غير العلاجية ومع تقدير سميت وأخرى (Smith et al. 2008) لقررات أحصائي العلاج الطبيعي في اتخاذ القرار في الأوضاع العلاجية لحاده، فهم ضموا القدرات الوجدانية مثل الوعي بأثر العواطف على اتخاذ القرار، والقدرة على التعام مع الإشكاليات العاطفية عند اتخاذ القرارات الصعبة، التي تتطلب ضبط سلوك المريض، باعتباره أساسا في العلاج، إن المحور الأمس في تخفيف المعاناة في الممارسة الإكلينيكية هو الرعاية بمعنى القيام بما هو في وسع الممارسين من العناية بالمريض؛ واحترام تجربتهم المرضية وتفصيلاتهم العلاجية، والتوصل مع أسرهم وأصدقائهم وبقية أعضاء فريق الرعاية الصحية، وكذلك التواصل مع المؤسسة العلاجية

جدول 1/27 مقارنة بين التفكير النقدي والتفكير العلاجي

التفكير النقدي	التفكير العلاجي	
<ul style="list-style-type: none"> - يتطلب فهما عميقا والزاما بالمعايير المهنية للمجال وتعلم مواجهة تحديات المهنة - الإحساس انتقادي بما نعلمه للمواطنة - تنمية قدرات الانتقادية لديه 	<ul style="list-style-type: none"> - يتطلب فهما عميقا للمعايير المهنية للمجال وتعلم مواجهة تحديات المهنة - الإحساس الانتقادي بما نعلمه للمواطنة - تنمية قدرات الانتقادية لديه 	الأبعاد (الأوجه)
<ul style="list-style-type: none"> أ) مجموعة من الدعايات ذات العلاقة ب) معرفة المهنة ج) معرفة مناجيم المجال المتخصصة د) معرفته الإجرائية المتخصصة في المجال هـ) الاستعدادات المعرفية و) بيئة موقع العمل المصادح للتصنيفية، الدوائر ز) محيطه بالمريض ح) الخلفية المعرفية التي يتقرب بها ممارس 	<ul style="list-style-type: none"> أ) مجموعة من الدعايات ب) دد بعلاقة ج) المعرفة د) العالم هـ) النص 	السياق
<ul style="list-style-type: none"> يتضمن - التساؤل النقدي والتأمل والتجارب النماذج موليد المعرفة (بما في ذلك طرح الفروض/ التفويضات اللازمة) النامية (أعمال الفكر) ما وراء المعرفة السكاه الإحصائي جداره مزاوله المهنة 	<ul style="list-style-type: none"> يتضمن - التساؤل النقدي والتجارب تفاعلي موليد المعرفة النامية (أعمال الفكر) - ما وراء المعرفة 	ما وراء المهارات
<ul style="list-style-type: none"> التصرف الرشيد تفعليل الاشقادية إراء العالم وإراء النفس وإراء المعرفة 	<ul style="list-style-type: none"> التصرف الرشيد تفعليل الاشقادية إراء العالم وإراء النفس وإراء المعرفة 	الهدف

إن مدرسي الطب في الحقيقة تفاعليون - تفاعليون مع "بناب العمل، ومع أصحاب لنور الرئيس، ومع عناصر الموقف دت الصلة المباشرة بالمرضى (Higgs and Hunt 1999) إن دورهم التفاعلي يذهب إلى أبعد من ذلك إهم متفاعليون مع بيئة قد تكون مشحونة بالعواطف. إن الممارسين لا يرضون ردود أفعالهم العاطفية تجاه الام لمرضى ومعالجتهم فحسب، بل ينبغي عليهم أن يكونوا اصب على وعي بأن عوائد تفكيرهم النقدي يمكنها أن تؤثر مباشرة على أمن المريض وسلامه الشخصية

المعرفة المتراكمة نتيجة الممارسة ونماذج الممارسة

إن اسعفه في التفكير لنقدي (جدول 1/27) تصبح معرفة حاسوبية مراكمه نتيجة الممارسة عند تطبيقها في العلاج الطبي وفي حلالة "بليت (2009) Billet لعقدين من البحث في الأداء الحير، يصنف لمعرفة في ثلاثة أنواع معرفة المماهيم المخصصه لسمجال (المصامير، الحماقي، الافتراضات، الافتراضات، ثم المعرفة الاجرائية للمحال (معرفة كيفية تنفيذ اجراءات استرجعية)، والمعرفة المحفزة (القيم والايجاهات) إن المعرفة المتراكمة نتيجة الممارسة تساعد على تعريف المهوس ووضع حدودها فهي تشكل أساس المقررات الدراسية المهنية الرسمية (المقررة والمصدق عليها)، والمقررات غير الرسمية (مكوب الاتصال الشخصي غير المسجل مثل قمص أداء الادوار) والمقررات الصميمة (بأثير البسق الثقافي) (Hafferty 1998). كما أنها تشكل هوبت الطلاب المهنية وهيؤها للحياة العملية وتوجه القيم والمسمات المهنية للممارسين الصحيين نحو الطريق الذي يتبعوه بوعي أو بدون وعي وتعتمد كل مهنة على نموذج أو أكثر للممارسة، مثل نماذج المرض والسلامة، النموذج الحيوي النفسي والاجتماعي، نموذج ما وراء الطبيعة، وكل من النموذج المتمركز حول الممارس، والنموذج المتمركز حول تمكين المريض، (Trede and Higgs 2008). وينصوي المنطق العلاجي في تخصص مهني (طبي) معين على التزام يثن الممارسة والتي من خلالها تعرف المهنة بمسها حتى إذا جاء وقت التخرج، فإن كثيراً من الطلاب سيكونون قد مسوعوا قيم المهنة، وعدلوا رؤاهم ومعتقداتهم طبقاً لها على سبل المثال وجد أن إيمان الطلاب بالطبي بالطب البدين قد بُد اثناء التعليم الطبي (Eiarson, Lawrimore, Brand, Gallo, Rotatone)

(2003; Furnham and McGill 2000; Koren and. ويمر طلاب السنة الجامعية بانفتاح على الطب البديل الذي يتلأى بشكل كبير بهاية التدريب.

المصطلق العلاجي في طب العظام

إن نماذج الممارسة التي تتساقط مهنة ما تعكس قيمها وفي الاتجاه المعاند في الرعاية الصحية، يمسود نموذج ممارسة الطب الحيوي والنمعي الاجتماعي، أو كليهما معا مما يعكس الأولوية المعطاة للدليل العملي. وعلى العكس في المعالجة المثلية^(*) تجد الممارسين يدحئون الأبعاد الروحية، والحيوية في نموذج ما وراثي لتشخيص والعلاج. ولقد طور طب العظام توليفة من النماذج للتعامل مع المرضى الذين يعانون من آلامهم وغالباً ما يميل أطباء العظام للتعرض للمرضى ذوي المشاكل المعقدة والتي لا تتوافق بسهولة مع النماذج المرضية المألوفة (Licardone Brimhall, and King 2005, Orrock 2009). وهذا لا بد أن يكونوا مبتكرين، وجاهزين للاستعانة بإمكانات تخصصات أخرى؛ للتعرف على مسببات الأمراض وإمكانيات العلاج وأخصائيو العظام. شأنهم في ذلك شأن كل ممارسي الطب. ينبغي أن يكونوا قادرين على التفكير في أكثر من اتجاه وغالباً على مستويات مختلفة في نفس الوقت (Jones and Rivett 2004). فكل «استشارة مرضية تصدر في حالتها، وتلقى عبثاً هاملاً على الفكر العلاجي مما يجعل على الممارسين أن يعمقوا في الفكر أثناء الفعل (Schon 1987)؛ وأن يحلوا ويطبقوا المعنومات، بما فيها ما تشير إليه الأدلة، وما تعبر عنه أحاسيس قد تكون مبالغ فيها لدى كل من المرضى والممارسين ويلزم ذلك لحل المشكلات، وإتاحة التعدد في العلاجات والتأخذ بالاستشارات كجزء من طبيعيات الممارسة إن أول تواصل يجربه الأطباء في أستراليا بما فهم أطباء العظام- بمجال خارج تخصصهم يكون مع مجال الطب الحيوي، بما في ذلك الاهتمام بإمكانية وجود إشارات حمراء تشير

(*) المعالجة المثلية homeopathy معالجة الداء بإعطاء المصاب جرعات صغيرة من دواء يصيب بنفس المرض، وهو شكل من أشكال الطب البديل، لم يشبه الدلائل العلمية أو الاختبارات السريرية - ويكيبيديا 8 يونيو 2020 (المترجمون)

إلى شيء غير سوي كإصابتها بالخلل، ويتطلب التحول إلى علاج أو تقييم آخر وعندما يُعتقد أن حالة المريض تتطلب تقييم أخصائي العظام، فإن أخصائي العظام يحاولون تحقيق الإفادة من المعلومات التي يدلي بها المريض، من خلال النظر في أي من نماذج الممارسة، يتلاءم مع الحالة بمعنى، التوصل إلى التشخيص السليم إن المعلومات الذاتية التي تُجمع من المريض، والبيانات الموضوعية التي يتم جمعها من الاختبارات والملاحظات يمكن النظر إليها في سياق أجهزة جمعية عامة مترابطة (نماذج) بما فيها الميكانيكية الحيوية، والحيوية النفسية والاجتماعية، استنفاد الطاقة، والحالة العصبية، والغذائية (الخاصة بالتغذية)، والتنفسية الدورية (راجع الجدول 2/27)

الجدول 2/27 نماذج الممارسة المستخدمة في طب العظام (Kuchera and Kuchera 1994)

الطبي الحيوي	التفكير في العلامات والأعراض في سياق الأمراض المعروفة والحاجة إلى التحول إلى المزيد من العلاج ولتقييم والإدارة الطبية (الطوارئ) ويتمثل ذلك في الدور الأساسي لأي ممرض مبتدئ في رعاية الصحية
الميكانيكية الحيوية	تقييم سلامة الجهاز العضلي الهيكلي بما في ذلك كمية تكامل البيئة والوظيفة، وهذا يشبه ممرضات العلاج الطبيعي، وفي الأساس مقارنة ميكانيكية متعلقة بتقويم العظام
الطب الحيوي العصبي الاجتماعي	مراعاة العوامل النفسية الاجتماعية المؤثرة على صحة المريض، بما فيها علاقاته بالآخرين، وطبيعة عمله، والعوامل المادية وحاجته إلى الرعاية متعددة المجالات.
استنفاد الطاقة	تقييم ما إذا كان المريض لديه الاستخدام الأمثل لطاقته أم لا، ومراعاة القضايا التي قد تؤثر على عملية الشفاء (مثل الاضطرابات الميكانيكية أو المادية الصغيرة نسبياً)
الجهاز العصبي	تقييم أداء الجهاز العصبي المركزي، والجهاز العصبي الطرفي، والجهاز العصبي اللاإرادي، وعلاقة هذه الأجهزة بكل أنسجة الجسم.
طب التغذية	تحليل تغذية أساس للعلاقات نقص أو سوء لتغذية
التنميسي/الدوري	فحص آلية التنفس التحقق من وجود الأداء الأمثل لوظيفة التنفس. تقييم الإمداد الكامل بالدم لكل أنسجة الجسم كذلك بصرف ما لا حاجة له تقييم العلاقة البيوية والوظيفية بين الجهازين.

إن كل نموذج للممارسة الطبية له علاقة بالطرق العلاجية في طب العظام، والتي يترتب عليها تحديد أولويات اختيار الممارسين لأسلوب (تكنيك) العلاج وترتيبها المتبع أثناء التطبيق وبعد تحويل المفاهيم من نموذج ممارسي إلى آخر هو من قبيل محاولات تفسير المعلومات المتوفرة لدى الممارسين، ويساعد وجود سلسلة من النماذج التطبيقية الممارسين على استخدام عدسة طب العظام ليستكشفوا من خلالها الروابط بين أشياء لا علاقة بينها ظاهرياً، على سبيل المثال صداع مع نظام سمعي مختل أو مصحوب بصعوبة الحركة في إحدى الركبتين

ويوضح الجدول 3/27 جوانب متعددة للعلاج الإكلينيكي في محيط ممارسه طب العظام فعندما حالة مريضة في الثالثة والخمسين من عمرها تعاني من التهاب مفصلي روماتويدي يتم عرضها لإلقاء الضوء على بعض السياقات وما وراء المهارات المرتبطة بعمية العلاج الإكلينيكي ومن الجدير بالذكر أن هذه العمية شديدة التعقيد وقد تم تبسيطها من أجل التوصيح

وتعرض الحالة في مثالنا هذا، التحديات الوعية التي تواجه التفكير النقدي في طب العظام والطبيب يخطط في علاج، يتطلب كما وفرا من الأدلة العملية لمساعدة ممارساته الصحية وغالباً ما يكون على طبيب العظام أن يواجه حالات التوتر المتناصلة بين نقص الدليل العلمي لتأييد الكثير من الممارسات في طب العظام، وبين الفعالية المشهودة لتلك الممارسات على أرض الواقع وربما كان عليهم أيضاً أن يواجهوا حالات التوتر بين أفكارهم، وأفكار الممارسين الآخرين، وأيضاً مواجهة ما يراه مرضاهم، وبخاصة عندما يجد الممرضى أنفسهم في حضم نماذج ممارسة متعددة في وقت واحد وعلى سبيل المثال، فإن الكثير من ممرضى طب العظام يكونون تحت رعاية ممارسي وأخصائيي الطب العام، وربما نوجهوا إلى استشارة ممارسين آخرين مثل معالجي الوحر بالإبر أو المعالجين بالمصادر الطبيعية (كأشعة الشمس والماء والهواء والتمرنات الرياضية) في بعض الوقت إنها مسؤولية كل الممارسين أن يكون لديهم الفهم - أو على الأقل، التقدير والاحترام - لنماذج الممارسة الأساس للعجالات الصحية الأخرى من أجل مصلحة مرضاهم

جدول 3/27 جوايب التفكير النقدي في العلاج الطبي: مثال من طب العظام.*

مریضة فی الثالثة والخمسين من عمرها تعمل مساعدة إدارية، حضرت وهي في حالة الام عرمة ثنائية الجانب في الرسغين. وقد ساءت الحالة في الشهر الأخير نتيجة لزيادة عبء العمل، وشعرت المريضة بتعب متزايد خلال تلك الفترة. علما بأن لديها تاريخا مرضيا يتمثل في التهاب مفصلي روماتويدي rheumatoid arthritis، جرى تشخيصه لها في بداية الثلاثينيات من عمرها وتولى تربية ابنها المراهق بمفردها وتعمل أربعين ساعة في الأسبوع في عمل مكتبي، تحت ضغط تسليم العمل في تاريخ محدد وهوائها أعمال السيراتيك والنمجار والتي تمارسها في وقت فراغها المحدود

نماذج الممارسة	الاعتبارات الأساسية	الظروف المحيطة	ما وراء المهاترات
نموذج التشخيص الطبي الجيد	- مالمثل على التهاب المفاصل الروماتويدي؟ - راع النظر في التشخيص الطبي السابق، والمسار الذي قد تتخذه الحالة - ما هو العلاج السابق ومدى الاستجابة للعلاج بما في ذلك الأعراض الجانبية	- المعرفة المتراكمة - نتيجة الممارسة	- التأمية (أعمال السكر) - التساؤل وأعمال السكر النقدي
	- هل يفهم المريض معنى التهاب المفاصل الروماتويدي ويواجهه؟	- البيئة المحيطة بالمريض	- التساؤل ولأمن - النقدي (أعمال الفكر النقدي)
	- هل هناك مؤشرات خطر؟ هل من ضرورة لإحالة المريض إلى أخصائي آخر؟	- المعرفة المتراكمة نتيجة الممارسة في بيئة موقع العمل	- التساؤل والتأمن - النقدي
	- هل هناك ضرورة لبناء علاقة مع المريض؟	- البيئة المحيطة بالمريض - الخلفية الخبرة (المرجعية) للممارس	- التأمية - الذكاء الاجتماعي

(*) هذا الجدول المركب يتضمن فقرات تتخس اجزائه، ربما رأها القارئ لروم العرمة المتسلسل نموذج الحالة المرضية التي يمرضها الجدول (المرجوعون)

نماذج الممارسة	الاعتبارات الأساسية	الظروف المحيطة	ما وراء المهارات
	- أفتحي حالته إلى نمط متوقع من التهاب المفاصل الروماتويدي؟	- المعرفة المتراكمة نتيجة للممارسة	- التساؤل والتأمل النقدي
	- هل هناك شواهد على أي ظروف مرضية أخرى (مثل الحالات الحسبية)؟	- المعرفة المتراكمة نتيجة للممارسة	- التساؤل والتأمل النقدي
	- هل مرت عليك هذه الحالة من قبل؟	- الخبرة الشخصية (المرجعية) للممارس	- التأملية (أعمال الفكر)
تعليم المريض	- حدد المصغرات المرتبطة بأسلوب الحياة في الاعتبار	- البيئة المحيطة بالمريض - مصداقية نمط المدرسة	- التساؤل والتأمل النقدي - الذكاء الاجتماعي
	- وجود ألم مزمع مرتبط غالباً بالإحباط هل هناك إشارات صريحة أي تحذير من خطر محتمل	- المعرفة المتراكمة نتيجة للممارسة - مصداقية نمط الممارسة	- التساؤل والتأمل النقدي - الذكاء الاجتماعي

وقد تبين أن حالة المريض في نطاق طب العظام ويخص هذه الطريقة وجد لها دور في مفاصل الرسغ وضعف في البنية العظمية للمساعد، وحركة محدودة في كل من الجزء الأعلى من الظهر والرقبة، والتمرد: مع سبق في التفتت!

هل من تشخيص جيد للمفاصل؟

النماذج للمحتملة لطب العظام	الاعتبارات الأساسية	الظروف المحيطة	ما وراء المهارات
النموذج الدوري النفسي	- دليل على قصور وظيفة التصريف الدوري؟ - وجود أسباب منطقية للاعتقاد؟	- المعرفة المتراكمة نتيجة للممارسة - نماذج الممارسة	- مصداقية نموذج الممارسة - توليد المعرفة

النماذج المحتملة لطب العظام	الاعتبارات الأساسية	الظروف المحيطة	ما وراء المهارات
النموذج الهرمي (الميكانيكي) العمودي	- التنبؤ على نفس القدرة الهرمية في أجزاء ذات علاقة. أي تصوير أشعة تشخيصية حديثة	- المعرفة المتراكمة نتيجة الممارسة. - نماذج الممارسة.	- موثوقية نموذج الممارسة - توليد المعرفة.
النموذج العمودي النفسي الاجتماعي	دليل على ضغط أو حالة نفسية تؤثر على القدرة على التعافي؟	- المعرفة المتراكمة نتيجة الممارسة. - نماذج الممارسة.	- مصداقية نموذج الممارسة - توليد المعرفة

إن التفكير النقدي هو المهارة الأساسية للطلاب في الممارسة المهنية. مع أن المهارات طرفية للمفاهيم الرئيسية، فإن التفكير النقدي هو الأساس للممارسة المهنية. وهو انخفاض للمناعة الذاتية والاعتقالات التي تسببها، ضغط العمل ونمط الحياة المكتئبة وجعلها ملازمة لها.

التصرفات المتبادلة	الاعتبارات الأساسية	الظروف المحيطة	ما وراء المهارات
تعليم المريض	- إعلام المريض بالتهاب العظام للطلاب الروماتويدي والاعتبارات الخاصة بطب العظام - إجهاد محتمل لاستخدام إجراءات (تكنيكات) لتقليل الضغط النفسي، والعناية الذاتية (ممارسة التمرينات الرياضية المتكاملة) - التفاهم معها حول خطة العلاج.	- المعرفة المتراكمة نتيجة الممارسة. - نماذج الممارسة. - البيئة المحيطة بالمريضة. - خلفية الممارس العمومية (المرجعية).	- مصداقية نموذج الممارسة - المصداقية الفكرية الاجتماعية.

التصريف الصالح	الاعتبارات الأساسية	الظروف المحيطة	ما وراء المهارات
إدارة علاج المريض	- بدأت تجربة جرعة محدودة من العلاج الطبيعي لتصريف سائل (النموذج التنظيمي المؤدي)، وعلاج لعلة التيبس، وتمارين منظم مشدج القوة والمرونة للأطراف العلوية، والعلاج في حمام سباحة مسلي، وتحليل غذائي	- المعرفة المتراكمة نتيجة الممارسة - البنية المحيطة بالمريضة - الخلفية التجريبية (المرجعية) للمطرس	مصادقية نموذج الممارسة.
	- عدد العيادات قبل الفتحة؟ ما هي التكتيكات بشأن سير المرض؟ هل من أدلة من الإنتاج الفكري في المجال، أو في الخبرة السابقة، أو لدى الخبراء؟ مراقبة استجابة المريضة للعلاج	- المعرفة المتراكمة نتيجة الممارسة - الظروف المحيطة بالمريضة	الاستعلام النقدي والتجارب الفكرية التكاملية لأعمال المعلمة توليد المعرفة
	- التوافق مع أخصائيي الروماتويد الذين قاموا بمعالجة المريضة ومعلمي الطب العام	- المعرفة المتراكمة نتيجة الممارسة - الظروف المحيطة بمكان العمل	- التساؤل النقدي والتأمل
	- هل تستجيب للمريضة لتدريبات مع العلم بأسلوب العبادة المجهدة التي تجربها؟ - كيف تحقق أقصى قدر من تعاونها مع التدريبات؟	- الظروف المحيطة بالمريضة - المعرفة المتراكمة نتيجة الممارسة	- التساؤل النقدي والتأمل - التعبير

تم مراجعة المريضة بعد ثلاث محاولات، وعبر التقرير الخاص بوضعها الصحي عن نسبة تحسن تتراوح ما بين أربعين في المئة إلى خمسين بالمئة في الإحساس بالألم. وتحققت نسبة تحسن مشابهة في القوة التي تم ملاحظتها. لوحظ تنفس في الكتفين والرقبة. كانت تكافح عبء العمل، ولا وقت لديها للتدريس. ويؤكد الممارس العام الطبي الخاص بها استمرار تولي طب العظام لحالتها.

إدارة شؤون المريضة

التصرف الصائب	الاعتبارات الأساسية	الظروف المحيطة	ما وراء المهارات
	- إعادة مناقشة خطة إدارة الحالة فضلاً عن الاستعانة بالنماذج الميكانيكية الحيوية والنماذج الحيوية الانفسية الاجتماعية.	- الظروف المحيطة بالمريضة. - الخلفية الضرورية للممارس. - المعرفة المتراكمة نتيجة الممارسة. - نماذج الممارسة.	- مصداقية نموذج الممارسة. - الذكاء العاطفي.
	ضبط العمل - التفاعل مع صاحب المين؟ هل هناك ضرورة لمساعدة مديسة بيئة العمل (مديرها)؟	- البيئة المحيطة بالعمل. - البيئة المحيطة بالمريضة. - المعرفة المتراكمة نتيجة الممارسة. - الخلفية الضرورية للممارس.	- التساؤل النقدي واستبصار الوضع. - التدبر.
	تكلفة علاج للمريضة على المدى الطويل - هل هناك خيار أقل تكلفة؟	- البيئة المحيطة بالمريضة. - الخلفية الضرورية للممارس.	- التأملية. (الاستبصار)
	- استكشاف للمشكلات الضاغطة على المريضة وبدء تعليمها استراتيجيات التمديد لها. - أخذ الحالة إلى إخصائي نفسي في الاعتبار. - مراجعة شبكة الإحالات من أجل تحديد الممارس للألم.	- المعرفة المتراكمة نتيجة الممارسة. - نماذج الممارسة. - الظروف المحيطة بالمريضة.	- مصداقية نموذج الممارسة. - الذكاء العاطفي. - التأملية. - التساؤل والاستبصار النقدي.

تطبيقات مقترحة لتعليم أخصائي العظام

يبدو مصبرات طب العظام وقد تضمنت بنجاح الاستراتيجيات التي تركز بعض أوجه، وسياقات، وما وراء، المهارات الخاصة بالتفكير النقدي، خصوصاً أحد البيئة المحيطة بالمريض في الاعتبار، والتقييم النقدي للبراهين، والممارسة المصحوبة بإعمال الفكر وببعض معيار منظمة الصحة العالمية للتدريب في طب العظام (2010)⁽¹⁾ على "قدرة الممارس على تقييم الإنناح المكروي العلمي والطبي معدياً، وأن يدخل المعلومات ذات الصلة في الممارسة الإكلينيكية" كفاءة جوهرية، كما يضمن حل المشكلات الإكلينيكية، والعلاج الإكلينيكي في قائمة مهارات الممارسة حيث يوفر ذلك الكثير من الفرص لطلاب طب العظام لعرض الممارسة المصحوبة بإعمال الفكر مثل: كتابة مذاكراتهم اليومية الخاصة التي يتمثل فيها تفاعلهم النقدي مع ما يمرزون عليه من تجارب وأحداث، والتي صممت لمساعدتهم على مراجعتهم لافتراضاتهم ومعتقداتهم الخاصة (Brookfield and Preskill 1999: Francis and Cowan 2008) ويحظى لتعلم المصاحب للعمل بقيمة مصاعفة لتوفيره مواقف حقيقية يُطلب فيها من الطلاب الانخراط "في التفكير، ليس والنقدي" حين يطبقون ما تعلموه نظرياً في واقع التطبيق (Billet 2009)

وقد تم وضع برنامج متابعة كل شهرين يتخصص علاجات في مجال طب العظام، ويتخللها مقابلات مع المريضة كل شهرين. وقام صاحب العمل بتقليل عبء العمل على المريضة، وأصبح بإمكانها أن تذهب إلى صالة التمرين الرياضي، وحمام السباحة، مرتين أسبوعياً بعد ساعات العمل. وساعد الممارس العام وأخصائي الروماتويد على تصعيد خطة العلاج الخاصة بها، كما قام أخصائي الروماتويد بمراجعة وصبط تعاطي العلاج إن المسؤوليات الاجتماعية المصاحبة لتفكير النقدي، مثل، كون المرء مواطناً علمياً ولديه القدرة على تغيير المجتمع الذي يعمل فيه، ليس له الأولوية، عموماً، في مقرر

(1) عتو، المعيار بالإنجليزية

نمرس طب العظام ومع ذلك فإن هذه المسؤوليات حاصرة في السمات النوعية لخريجي الكثير من الجامعات على سبيل المثال في جامعه Southern Cross University فإن البسة رقم 2 للخريجين تتطلب "الإبداعية القدره على بلورة استجابات إبداعية وفعالة للتحديات الفكرية والمهنية، والاجتماعية" (Southern Cross University 2013) وفي المجتمعات المعاصرة، فإن أغلب المؤسسات التعليمية تركز على الاستحواذ على انتباه الطلاب، ومن ثم لا يمكن افتراض أن الطلاب سيكون لديهم القدرة على مواكبة الأخبار الصحية والأبحاث الجديدة (بما في ذلك الأخبار والأبحاث عن القضايا الصحية خارج مجالهم الدراسي) إن تخصيص وقت للمناقشة في المقررات الدراسية حول الأبحاث الصحية لجاريه، والقضايا الصحية المثارة في الإعلام، يمكن أن توجه الخريجين إلى ظروف محيطية أكثر اتساعاً، ثقافياً، وجماعياً وسياسياً، تلك الظروف التي سيعملون من خلالها كاستشاريين صحيين وقادة في ممارسات الرعاية الأساسية

إن التوصيات الأسس لتنمية التفكير النقدي من خلال مقررات الطب التمهيدية تتضمن العلم النشط والإيجابي، الذي يشجع على المشاركة والتفاعل الفكري، بدلاً من تلقي السبيل للمعرفة ويعمل المدرسون في التعلم الإيجابي كرواد يديرون النقاش، ويخططون مواد، السبل القويم، كما يساعدون الطلاب على إيظاظ وعهم بتفكيرهم الخاص (Brookfield and Preskill 1999, Kuhn 1999) وفي هذا النموذج التربوي، يمكن للطلاب الذهاب إلى ما وراء الأفكار المبينة على المهارات المتضمنة في المقررات، واستيعاب أفكار متنوعة وأحاديث (حسابات) متعددة ويصبح لديهم الرغبة في الجسارة على ممارسه النقد (Barnett 1997) إن تصميم التفكير النقدي في التعليم والتعلم قد يذهب بنا إلى تأسيس مدخل معيارية لكل من ممارسة الرعاية الصحية ولحياة المرء نفسه خارج نطاق المهنة لقد تم تصميم مقررات تدريس طب العظام لإرشاد الطلاب من خلال مستويات متعاقبة من التعمق والتحدى في المكونات العملية والبطرية لمصيراتهم الدراسية ومن هنا فقد يكون من الضروري مراجعة المقررات الدراسية لتقبل التام للتفكير النقدي كأحد متطلبات التخرج وبالنسبة للمدرسين فإننا نلاحظ أنهم قد جاز الوقت للمشاركة في مناقشت مع الدارسين والزملاء حول المقررات، وحين الوقت

تخلق بيئات آمنة وداعمة للتعليم النشط (الإيجابي) وحان الوقت لعمل نموذج للنقل الحكيم، حان الوقت لمخاطبة الاحتياجات التعليمية للمرد، حان الوقت، أيضا، لفتح الباب للمناقشات مع الطلاب وبالمعية للطلاب، فإنه قد ان الأوان لتسمية الاستقلال في التعلم، وتشخيص الثغرات في تعليمهم، ولاكتساب التعلم المتألف التعاوني، والمشاركة في مظاهرات الدارسين (Brookfield and Preskill, 1999)، وأن يتسع وعيهم للمسؤوليات الاجتماعية الأوسع نطاقا

الخلاصة

هناك علاقة متعمقة بين التفكير النقدي والعلاج الطبي وتكشف أوجه الفهم المعاصرة لكل من التفكير النقدي والعلاج الإكلينيكي عن الكثير من القواسم المشتركة في أبعاد الاهتمام، والظروف المحيطة، وما وراء المهارات، والأهداف المبتغاة. وفي كل منهما تتكون المساوئات، وتجمع المعلومات وتحلل، ويتم اقتراح الإجابات للأمثلة، وتتحقق النتائج ومع ذلك يتم التمييز بين التفكير النقدي والعلاج الطبي من خلال طبيعة الممارسة الطبية (الإكلينيكية) ويشمل هذا الخصائص الشخصية الإنسانية للعلاقات العلاجية، والمحاذير الشديدة المرتبطة بالقرارات المتخذة، والنتائج المترتبة عليها والعواقب التي من شأنها أن تؤثر على الرعاية الصحية، والتفاعل الديناميكي وتعميق التعاون مع كل مريض. مثل هذه الظروف المحيطة تتطلب ما وراء المهارات مثل الذكاء الاجتماعي ومصداقية نموذج الممارسة، الذي ربما لا يجده في المواقف غير العلاجية

إنه يمكننا التعرف على أصحاب المهن الطبية من خلال الممارسة التي يلتزمون بها. ونعد القدرة الانتقادية مهمة خصوصا، بالنسبة لهم مثل طب العظام، إذ أنه مهما شهدت معادح ممارسه المهمة من تطورات لخدمة ظروف معقدة لكثير من المرضى، لكنها تظل محل نظر في غياب الدليل العلمي. وهنا تقع على عاتق أخصائيي العظام مسؤولية تقييم الأفاق في كل السياقات أو الظروف المحيطة، بما فيها الشد والجذب بين مطلب الدليل العلمي وبين قوى المفعالية العلاجية التي تظهر أمامهم أو الانزياح الذي يحس به المريض وراء العلاج. وسوف تبرز البحوث المستقبلية على صديق بعض

الممارسات التقليدية، وتبطل البعض الآخر ومن ثم يجب أن يجري التقييم للأبحاث الجديدة من خلال تطبيقها في الممارسة كلما أمكن إنها بالطبع مسؤولية جميع ممارسي الطب، بما فيهم أصحاب المجالات الرئيسية التي نرسخت على مر الزمن - لاختبار الافتراضات التي لم يتم بحثها - إذ أردنا تحقيق فصل العوائد للمرضى ولمجتمعاتنا المحلية والعالمية

المصادر

- Agan R 1987 "Intuitive Knowing as a Dimension of Nursing." *Advances in Nursing Science* 10 (1) 63-70.
- American College of Clinical Pharmacy 2000. "A Vision of Pharmacy's Future Roles, Responsibilities, and Manpower Needs in the United States." *Pharmacotherapy* 20 (8): 991-1020
- Australian Health Workforce Advisory Committee (AHWAC). 2006 "The Australian Allied Health Workforce: An Overview of Workforce Planning Issues." Sydney: AHWAC
- Australian Medical Association. 2010. Primary Health Care—2010 Available from <https://ama.com.au/position-statement/primary-health-care-2010>
- Barnett, R. 1997 *Higher Education. A Critical Business*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and the Open University Press.
- Barnitt, R., and Partridge, C 1997 "Ethical Reasoning in Physical Therapy and Occupational Therapy." *Physiotherapy Research International* 2 (3): 178-194
- Barrows H S Feightner, J W, Neufield, V R, and Norman, G R. 1978. *An Analysis of the Clinical Methods of Medical Students and Physicians*. Hamilton, Ontario: McMaster University School of Medicine
- Barrows, H S., and Fellovich, P J. 1987 "The Clinical Reasoning Process." *Medical Education* 21 (1): 8-91
- Billet, S 2009 "Realising the Educational Worth of Integrating Work Experiences in Higher Education." *Studies in Higher Education* 34 (7): 827-843.
- Bosley, S., and Dale, J 2008. "Healthcare Assistants in General Practice: Practical and Conceptual Issues in Skill-Mix Change." *British Journal of General Practice* 58: 118-124
- Brookfield S 1987 *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. San Francisco: Jossey-Bass
- Brookfield, S. and Preskill, S. 1999. *Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for University Teachers*. Buckingham: Society for Research into

Higher Education and Open University Press

Centre for Allied Health Evidence (CAHE) 2006 Systematic Review of the Literature on Support Workers in Community Based Rehabilitation Adelaide, Australia CAHE

Christensen, N., Jones, M., Higgs, J. and Edwards, I. 2008. "Dimensions of Clinical Reasoning Capability." In *Clinical Reasoning in the Health Professions* edited by J. Higgs, M. A. Jones, S. Loftus, and N. Christensen. 3rd ed. Sydney: Butterworth-Heinemann. 101–110

Cottrell, S. 2003. *Skills for Success*. New York: Palgrave Macmillan

Cottrell, S. 2005. *Critical Thinking Skills. Developing Effective Analysis and Argument*. New York: Palgrave Macmillan

Croker, A., Higgs, J. and Loftus, S. 2008. "Multidisciplinary Clinical Decision-Making." In *Clinical Reasoning in the Health Professions*, edited by J. Higgs, M. A. Jones, S. Loftus, and N. Christensen. 3rd ed. Sydney: Butterworth-Heinemann. 291–298

Edwards, Jones, M., Higgs, J., Trede, F. and Jensen, G. 2004. "What is Collaborative Reasoning?" *Advances in Physiotherapy* 6: 70–83

Einarson, A., Lawnmore, T., Brand, P., Gallo, M., Rotatone, C., and Koren, G. 2000. "Attitudes and Practices of Physicians and Naturopaths toward Herbal Products, including Use during Pregnancy and Lactation." *Canadian Journal of Clinical Pharmacology* 7 (1): 45–49

Elslein, A. S., Shulman, L. S., and Sprafka, S. A. 1978. *Medical Problem Solving: An Analysis of Clinical Reasoning*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Facione, P., Facione, N., and Giancano, C. 1997. *Professional Judgement and the Disposition towards Critical Thinking*. Milbrae, CA: Californian Academic Press.

Fornieris, S. G. 2004. Exploring the Attributes of Critical Thinking: A Conceptual Basis. *International Journal of Nursing Scholarship* 1 (Article 9).

Francis, H., and Cowan, J. 2008. "Fostering an Action-Reflection Dynamic amongst Student Practitioners." *Journal of European Industrial Training* 32 (5): 336–346

Fryer, G. 2008. "Teaching Critical Thinking in Osteopathy: Integrating Craft Knowledge and Evidence-Informed Approaches." *International Journal of Osteopathic Medicine* 11 (2): 58–61

Furham, A., and McGill, C. 2003. "Medical Students' Attitudes about Complementary and Alternative Medicine." *Journal of Alternative and Complementary Medicine* 9 (2): 275–284.

Hafferty, F. W. 1998. "Beyond Curriculum Reform: Confronting Medicine's Hidden Curriculum." *Academic Medicine* 73 (4): 403–407

Halpern, D. 1999. "Teaching for Critical Thinking: Helping College Students Develop

- the Skills and Dispositions of a Critical Thinker." *New Directions for Teaching and Learning* 80: 69-74
- Higgs, J., and Bithell, C. 2001 "Professional Expertise." In *Practice Knowledge and Expertise in the Health Professions*, edited by J. Higgs and A. Titchen. Oxford: Butterworth-Heinemann. 59-68.
- Higgs, J., and Hunt, A. 1999. "Rethinking the Beginning Practitioner: Introducing the 'Interactional Professional.'" In *Educating Beginning Practitioners: Challenges for Health Professional Education* edited by J. Higgs and H. Edwards. Oxford: Butterworth-Heinemann. 3-23
- Jones, M. A. and Rivett, D. A. 2004. *Clinical Reasoning for Manual Therapists*. Edinburgh: Butterworth-Heinemann
- Kadir, A. 2007. "Critical Thinking: A Family Resemblance in Conceptions." *Journal of Education and Human Development* 1 (2)
- Kuchera, W. A. and Kuchera, M. L. 1994. *Osteopathic Principles in Practice*. Columbus: Greyden Press.
- Kuhn, D. 1999. "A Developmental Model of Critical Thinking." *Educational Researcher* 28 (2): 16-46
- LaFave, S. 2014. "Critical Thinking Checklist: Steps in Argument Analysis [January 3, 2014]. Available from <http://instruct.westvalley.edu/laface/CTchecklist.htm>.
- Lewy, L. 2010. "The Complexities of Interprofessional Learning/Working: Has the Agenda Lost Its Way?" *Health Education Journal* 69 (1): 4-12.
- Liccardone, J. C., Brimhall, A. K., and King, L. N. 2005. "Osteopathic Manipulative Treatment for Low Back Pain: A Systematic Review and Meta-Analysis of Randomised Controlled Trials." *BMC Musculoskeletal Disorders* 6: 43.
- Mattingly, C., and Fleming, M. H. 1994. *Clinical Reasoning. Forms of Inquiry in a Therapeutic Practice*. Philadelphia: F. A. Davis.
- Miers, M. 2010. "Professional Boundaries and Interprofessional Working." In *Understanding Interprofessional Working in Health and Social Care*, edited by K. C. Pollard, J. Thomas, and M. Miers. Hampshire, UK: Palgrave Macmillan. 105-120
- Mitchell, A. W. and Batorski, R. 2009. "A Study of Critical Reasoning in Online Learning: Application of the Occupational Performance Process Model." *Occupational Therapy International* 16 (2): 134-153
- Orrock, P. 2009. "Profile of Members of the Osteopathic Association. Part 2—the Patients." *International Journal of Osteopathic Medicine* 12: 128-139.
- Paul, R., and Eider, L. 2002. *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

- Queensland Health. 2012. Queensland Health Strategic Plan 2012–2016.
- Richards, A., Carley, J., and Jenkins-Clarke, S. 2000. "Skill Mix between Nurses and Doctors Working in Primary-Care Delegation or Allocation: A Review of the Literature." *International Journal of Nursing Studies* 37: 185–197.
- Sadkowsky, K., Hagan, P., Kelman, C., and Liu, C. 2001. *Health Services in the City and the Bush: Measures of Access and Use Derived from Linked Administrative Data*. Canberra: Commonwealth Department of Health and Aged Care.
- Schmidt, H. G., Norman, G. R., and Boshuizen, H. P. 1990. "A Cognitive Perspective on Clinical Expertise: Theory and implications." *Academic Medicine* 65: 611–621.
- Schön, D. A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sibbald, B., Laurant, M., and Scott, T. 2006. "Changing Task Profiles." In *Primary Care in the Driver's Seat? Organizational Reform in European Primary Care*, edited by A. Saltman, A. Rico and W. Boerma. Berkshire, UK: Open University Press.
- Smith, M., Higgs, J., and Ellis, E. 2008. "Factors Influencing Clinical Decision Making." In *Clinical Reasoning in the Health Professions*, edited by J. Higgs, M. A. Jones, S. Loftus, and N. Christensen. 3rd ed. Sydney: Butterworth-Heinemann. 89–100.
- Southern Cross University. 2013. Graduate Attributes [January 26, 2014]. Available from <http://policies.scu.edu.au/view.current.php?id=00091>
- Trede, F., and Higgs, J. 2008. "Clinical Reasoning and Models of Practice." In *Clinical Reasoning in the Health Professions*, edited by J. Higgs, M. A. Jones, S. Loftus, and N. Christensen. Sydney: Butterworth-Heinemann. 31–42.
- World Health Organization. 2010. *Benchmarks for Training in Traditional/Complementary and Alternative Medicine: Benchmarks for Training in Osteopathy*. Available from <http://apps.who.int/medicinedocs/documents/s17555en/s17555en.pdf>

الفصل الثامن والعشرون

إظهار التفكير النقدي مرئياً في التجارب البحثية لطلاب المرحلة الجامعية الأولى

أنا ويلسون، سوزان هويت، دينيس هيجنز، بامبلا روبرتس
Anna N. Wilson, Susan M. Howitt, Denise M. Higgins, and Pamela J. Roberts

تقديم

كيف يبدو الأمر عندما يمارس الطلاب الجامعيون التفكير النقدي في سياق بحث عملي حقيقي؟ هل يتيح المرحس لهؤلاء الطلاب، لإظهار تفكيرهم النقدي في العمل البحثي، أم أساء، في معظم الأحيان، بتركه كامناً صمياً؟ وإذا كان من الممكن جعل التفكير النقدي ظاهرة، فكيف يمكننا التعرف عليه، ومن ثم تسميته وتقييمه؟

ويُوصف هذا المصل محاولة للكشف عن العميات الديناميكية للتفكير النقدي التي نتم خلال حدوثه، قبل أن يتم الوصول إلى الجائمة أو النتائج حيث يحوص الطلاب التجربة، في سياق البحث العلمي غير المؤلف لديهم. وهذا سيبدأ بالنصر في ما نعبه بالتفكير النقدي في هذا السياق، ثم نصف العميات المستخدمة لمحاولة جعل التفكير النقدي المفترض لدى الطلاب مرئياً وتمتص الأمثلة التي يعرضها أن لدى الطلاب فرصاً للتفكير بشكل نقدي بطرق متنوعة. فعملية ادراك هذا لتنوع يعد أمراً بالغ الأهمية في التعرف على نمو التفكير النقدي. وأخيراً فإننا نضع في الاعتبار، ما نضفا به البيانات التي حصلنا عليها عن طبيعة التفكير النقدي، من خلال ممارسة طلاب في دراساتهم للمعلوم، وارتباط ذلك بتعميق الخبرة، والثقة وما يمكن أن يعرضه ذلك من تحمين للممارسة في المستقبل.

ماذا نعني بالتفكير النقدي؟

يمكن النظر إلى تنمية التفكير النقدي على أنها محور جهود التعليم العالي على النطاق الأوسع (Atkinson 1997 Barnett 1997, Barrie and Prosser, 2004) وهذا أمر يصدق بشكل خاص بالنسبة للطلاب الذين يأملون في أن يصبحوا علماء أو أكاديميين محترفين، فهؤلاء تتوهر لديهم القدرة على إصدار الأحكام حول البيانات والأدلة والفرصيات، وحوذة ومصداقية عمل المرد (الطالب) ذاته، فصلا عن انهم وسطاً قراء لهم نفس الميزات، وهي أمور بالغة الأهمية في دراسة العلوم ومع ذلك، وكما يتضح من المصطلح الأخرى في هذا الكتاب، تبقى أسئلة مهمة حول ما تفعله الجامعات (وما الذي يمكن عمله بشكل فعال) لتعزير وتقدير وتقييم التفكير الناقد لدى طلابها الجامعيين.

وتتمثل إحدى المشكلات الأساسية، في هذا الصدد، أن ما يعنيه التفكير النقدي على وجه التحديد غالباً ما يكون غير واضح، سواء بالنسبة للطلاب أو للأكاديميين لقد تم إجراء العديد من المحاولات كما توضحها ادبيات الموضوع لنوصيخ ما يبدو أنه مفهوم مهم ولكنه مراوغ - وهذا نقدم ثلاثة أمثلة تجسد الماخ السائد

وسبدأ بـبروكفيلد (1987) Brookfield الذي وصف التفكير النقدي بأنه يتخصص أربعة مكونات.

- ادراك مصبمون المروص وتمحيصها،
- التحقق من أهمية السياق
- الاستعداد لاستكشاف البدائل،
- تمحيص الافكار المطروحة مصبحوباً بالشك (الصحي)

ومع أن جهد بـبروكفيلد، يركز بشكل رئيس على تنمية الانتقادية، في سياق البيئة الاجتماعية والسياسية، وبخاصة في تعليم الكبار خارج سياق التعليم العالي، فإن هذه المكونات الأربعة تنطبق أيضاً على التفكير النقدي في السياقات الأكاديمية ككل.

وفي الأونة الأخيرة، قدم بول (2005) Paul توصيخاً لما يفعله المفكر النقدي كالتالي "التفكير النقدي هو فن التفكير في التفكير، يعقبة منظمة ويركز الممكرون الناقدون

صراحة على التفكير من خلال ثلاثة أوجه مترابطة هم يخلطون، ويقومون، ويسمون التفكير (نتيجة لذلك) (28) وخلص هيل (2010) Hale إلى أن مفهوم بول عن التفكير النقدي مكون من ثلاثة عناصر

- التحصيل والتقييم بهدف التحسين،
 - تنمية السمات الفكرية و
 - عملية تطبيقها المرء على تفكيره الذاتي و على تفكير الآخرين وعلى مجال (أو سياق) يعمله
- أما بارنيت (1997) Barnett، فبدلاً من تقديم تعريف للتفكير النقدي، قام بطرح ثلاثة مستويات مختلفة من هذا النوع من التفكير، مع تركيز واسع على المحتوى الذي ينتقده المرء

- "التفكير النقدي" كمهارات إدراكية، وتنصم عادة حل المشكلات،
- "التفكير النقدي" كما يتمثل في تبادل الآراء، والمناقشات، والمعايير، داخل مجال فكري ما و

- "لنقد التمهيد" بوصفه "ما يعد النقد"، بما في ذلك أحد مسطور أوسع، والتفكير خارج المقرر الدرامي الوارد فيه، العمل [الفكري] نفسه وأحياناً موجه إلى أعمال الفكر في الأساس الذي ينتظم عمل مجال ما

وعلى الرغم من الاختلاف في بعض النواحي (هذا وهناك)، فإن التصور المنسق عنها هو الاعتقاد بأن التفكير النقدي بطوي على قدرات مثل التحليل والتقييم، جنباً إلى جنب مع استعدادات أخرى مثل التأملية أو التدبر، والرغبة في مواجهة التفكير أو الممارسة الحالية أو الشائعة، والرغبة في السعي إلى تحسين فكر أو فعل الشخص ذاته خلال معاشته مجال ما، أو مهمة ما، أو نطاق المجتمع الذي يعيش فيه

(Pithers and Soden 2000)

أهمية السياق

على الرغم من قدرتها على تحديد العناصر العامة للتفكير النقدي، فإن من المهم أن ندرك أنه أيضاً "سياق ملزم لا رجعة فيه" (Brookfield, 1987: 18) وبالتالي، فإن أشكال

التفكير النقدي سوف تكون متنوعة على نطاق واسع، حيث تنشكّل من خلال المعرفة، والأهداف، وطابع المجال التي تمارس في سياقها، بالإضافة إلى تباين في مدى سعة تغطيتها في ظل ما اقترحتّه المستويات الثلاثة ليارب (Barnett 1997)، وبدا ترك هذا التباين بدون استكشاف، فإنه يفرض تحديات على الجامعات التي تطالب بتسمية (وربما تقييم) التفكير النقدي.

لقد تم التعبير عن أوصاف التفكير النقدي الواردة أعلاه من منظور المهارات والعمليات العامة، الهادفة إلى التلاؤم مع البيئة الأكاديمية ومواقع العمل وبالإضافة إلى ذلك فقد قام بعض الدارسين باستكشاف بعض الاختلافات التخصصية في التفكير النقدي -فعلى سبيل المثال- اهتم بول (2005) Paul بالتفكير من خلال المقررات ويعرض مور (2011) Moore تصورات الأكاديميين عن التفكير النقدي في الصسمة والتاريخ والدراسات الأدبية وقارر جوب (2007) Jones التاريخ بالاقتصاد وقدم ماكين وهاونسل (2005) McCune and Hounsell فكرة ذات صلة "حول طرق التفكير والممارسة" (WTPs) في موضوع أو تخصص ما ويتناول هذا النهج "الطرق المختلفة التي نستحصرها التخصصات كل على حدة (أو على الأقل) نناقشها في مجالاتها وما الذي يؤخذ على أنه دليل، وكذلك عملية إنشاء المعرفة والتحقق من صلاحياتها وهو ما عبر عنه بعبارة أخرى "فهم أكثر تعقيداً للمعرفة وعلاقتها بالأدلة" (Anderson and Hounsell 2007, 496) وهكذا، فإن فكره بهج التفكير والممارسه في مجال التخصص تستحصّر من خلال أمثلة من التخصص، لممارسة التفكير النقدي أعلاه، مما يجعل لسياق التخصص مركزاً في بؤرة الاهتمام.

لقد اهتمت هذه الدراسات، باستكشاف ما يعنيه التفكير النقدي للأكاديميين من ذوي الخبرة، إلا أنه من البادر العثور على أمثلة لما يبدو عليه نفس الأمر، عندما يبدأ الطلاب في ممارسة التفكير النقدي في سياق المقررات الدراسية، ومن ثم فقد شرعنا في القيام بذلك في فصلنا الحالي.

اغتنام الفرص لتسمية التفكير النقدي

لقد قادت هانا المفارقات - الرؤيتان التعميمية والآخرى التخصصية - اللتان تعدان مدخلا للتفكير النقدي إلى مقاربات مختلفة إلى حد كبير في التعامل مع تعميم التفكير النقدي وتعلمه، كما أثارت إلى جانب ذلك نقاشاً ساحناً في بعض الأحيان (McPeck ، Facione 1990 ، 1992 ، Ennis 1987 ، Davies 2006 ، Atkinson 1997) (1981 ، 1992 : Moore 2011). وفي هذا الفصل، لا نريد أن ننهي وجهة نظر بعينها من وجهتي النظر اللتين حظيتا بنقاش ساحل في بعض الأحيان والهدبل الذي يصادره لذلك هو تشجيع التفكير النقدي كلما سحبت الفرصة، وبأن أن تطهر مثل هذه الفرص في العديد من مواقف التعميم اأجامعي. ومع ذلك، فمن المرجح أن يتغير الحاج الحاجة لأن يكون الطالب نقدياً، ومدى اغتنام فرص عرض أشكال مناسبة من التفكير النقدي، بشكل كبير، من تخصص إلى تخصص

ففي العلوم على وجه الخصوص هناك حاجة لجعل طبيعة وموضوعات التفكير النقدي المناسب في العمل اأجامعي أكثر وصوحا للطلاب ولهيبة التدريس على حد سواء. ويرتبط، التفكير النقدي في العلوم ارتباطاً وثيقاً، بعلم المشكلات والتفكير التحليلي وتطبيق المنطق، والشك الصحي وكثيراً ما يوصف بأنه هدف العلم الرئيس لدراسة العلوم. فعلى سبيل المثال بالاعتماد على بيانات من دراسة WTPs في علم الأحياء، يقس استونسيل (2009)، Entwistle، 60 (مقيس) «تقهاء» من أحد علماء الأحياء على أهدافه التي يصورها بأنها جذب الطلاب إلى مواجهة المواقف، وطرح الأسئلة، "هل يمكن أن يكون هؤلاء الأشخاص على حق؟" حرة صحية جيدة من المغربة في نهاية اليوم، تصف أنت على بياناتك، وتعمل تمكيزك فيما تصفده. "ومع ذلك يتوقع عادةً من طلاب العلوم أن يتقنوا شريحة من المعارف والمهارات المتلقاة، والتي تقررها السلطة القائمة طوال ما يقرب من ثلاث سنوات دراسية وبالنظر إلى الوصية الانتفاضة التي تدعم الخطاب [المحتوى المقرب العلمي إلى حد كبير نادراً ما يُطلب من الطلاب التعبير عن رأي ما، أو تشجيعهم على التشكيك (نقد) في صحة النظريات التي فرضت عليهم لإتقانها

إن أحد السياقات الشائعة، التي يتوقع من طلاب العلوم أن يخطروا من خلالها في التفكير النقدي يتمثل في مشاريع بحثية حقيقية، تتم عادة في وقت يأتي قبل قليل من الحصول على الدرجة العلمية، وفي المملكة المتحدة وأستراليا على سبيل المثال، يقوم طلاب العلوم بتسليم مشروع كبير وشامل في العام الأخير أثناء الحصول على درجة الشرف (في مرحلة التخرج) وكثيراً ما نتاج لهم أيضاً، الفرصة للقيام بمشاريع أصغر حجماً، غالباً ما تتم بالتوازي مع المقررات الدراسية التقليدية، في السنة الثالثة من دراستهم ومن المرجح أن تكون مثل هذه المشاريع استكشافية أو مفتوحة النهايات، مع وجود بنية قصصية، تسمح للطلاب بمواجهة «المخاطر»، والعقبات، والمشاكل، والعموض، وعدم اليقين، والتناقضات، ويرجع القرار في النهاية إلى الطالب

ومع ذلك، من المهم إدراك أن مجرد وضع الطلاب في مثل هذه السياقات (المقررات) ليس في حد ذاته ضماناً لادخله المرحص لممارسة التفكير النقدي وتسميته. وكما أثبتته دراسات سابقة، فإن افتقار التعلم الفعال وفرص التأمل الذاتي وما وراء المعرفة تعد عيوباً حرجية، إن لم تتوفر على الدوام، (Pithers and Soden 2000) ولما كان من الضروري تعريف التفكير الناقد وتسميته بشكل فعال، فإنه يجب إيجاد طرق لجعله مرئياً، وتوصيفه (وتشخيصه) في السياق، والتمييز بين مستوياته المختلفة من التعمق، حتى يتمكن الطلاب والأكاديميون من معرفة ما هم يحققونه

تصميم طريقة لجعل غير المرئي مرئياً

نأتي البيانات التي نستخلصها هنا من مشروع الاحتزان TREASURE - وهو مشروع مستمر متعدد التخصصات ومتعدد المؤسسات - المشاركة فيه في أستراليا إن الهدف الأساس للمشروع، هو تحقيق فهم أفضل للتعلم الذي يحدث، عندما يقوم الطلاب الجامعيون بتسليم مشاريع بحثية موسعة مثل هذه المشاريع تعظم، من حيث المبدأ، المرحص التي يمكن عبها بث التفكير النقدي بشكل مناسب ولتحقيقه فإن تطوير التفكير التحليلي والنقدي هما من أكثر المواقع، التي يشار إليها، في معظم الأحيان، لإشراك الطلاب الجامعيين في أداء البحوث وبالنسبة لهذا المصلح فإننا نعتمد فيه على

بيانات ادلى بها الطلاب في مجال العلوم فقط

وبنتجه تركيبا هيا، على مشروعات البحوث التي يتم تقييمها من 'جس تقدير ما تمتحقه من درجات، حيث أنه من المرجح في ظل هذه الظروف، أن يتم التسي الى تقييم واضح للتفكير النقدي، ومن ثم فإن وجود دليل على حدوثه (أو عدمه) وبوعيه يكون أمرا مطلوبنا للعاية

إن الطرق التقليدية لتقييم الأداء الطلابي، خلال مشاريعهم البحثية، تحول بينهم وبين امكانية ملاحظة متى وهم، وكيف، يفكر الطلاب بمدى وإد ينتجه التقييم إلى الاعتماد على إعداد تقرير رسمي مكتوب - من جانبهم بعد إتمام المشروع لإظهار قدرتهم على ممارسة التفكير النقدي، فإن ما يحدث على أرض الواقع أقرب إلى عكس ذلك

تنبع التقارير التي يعدها طلاب العلوم، عن مشروعاتهم البحثية، قواعد كتابة مقالات المجالات العلمية، والتي ينظر إليها، في أفضل الأحوال، على أنها شكل من أشكال الكتابة التي تطوي على كيب متعدد لعمليات التفكير النقدي الشطة تلك العمليات المسوط بها الكشف عن شيء ما، أو الوصول إلى نتيجة جديدة (Medawar 1963) ويتم إعداد التقرير العلمي بحيث يتم عرض النتائج الرئيسة بإيجاز وبشكل مقنع قدر الإمكان. وبالتالي يجري تقييم أداء الطلاب في مشاريع البحثية عادة على أساس بية مصقولة بعناية، والتي تطهر الفليل- أو لا تطهر - شيء من المواقف الخاطئة أو المعقادات العامصة التي تم تبنيها، أو عمليات التشخيص والحلول الذي قد يكون الطالب قد جربها قبل التوصل إلى نتيجة إن الاضطراب الواقع في الاختبارات وفي الأحكام المصممة في تصميم لمشروع وتحليل البيانات - التفاعل بين الملاحظات والتصميم والافتراض، والطبيعة المتغيرة لاسئمة البحث الأساسية - يتم إجمالها عن عمد في محاولة لخلق حبكة منطقية تعري بالاقسح.

وإذا كنا لا نذكر، أن بعض التحليلات النقدية لأدبيات الإنتاج المكري، والنتائج النهائية، قد تكون واضحة في التقارير، فإن تطبيق التفكير النقدي بمفهومه الأوسع خلال عملية البحث يكاد ألا يكون له وجود

وفي وصف متطلبات الاستراتيجيات المأجحة، الهادفة إلى تقييم التفكير النقدي، يرى بروكفيلد (1987، 19) Brookfield، أن "دراسة صلع العمل - ما يفعله الطلاب بالنسبة إلى ما يقولونه - أمر مفصلي" وهكذا يرى أهمية اتباع سبل للساد على عمليات التفكير خلال تسميد المشاريع، بدلاً من مجرد مطالبة الطلاب بتقرير عن مشاريعهم في النهاية إن بود أن جعل ممارسة التفكير النقدي وتمييزه مرثياً، في الوقت الذي يشارك الطلاب في تصميم التجارب أو محاولة الحلول للمشكلات وجعل ذلك موضع التسميد، واستكشاف الأخطاء وإصلاحها وعمال، التفكير فيها

ويذهب بروكفيلد إلى "صلع" آخر لتقييم التفكير النقدي باستخدام الإجراءات التي "تسمح للدارسين بتوثيق، وإبرار، وتبرير، مشاركتهم الخاصة في التفكير النقدي" (1987، 20)، أما بين (2011) Bean فيأخذنا إلى نظرة أبعد، حيث يقرر أن سلوك الكتابة في حد ذاته غالباً ما يجعل التفكير صريحاً (أو باطلاً)، بالنسبة لطلاب أو الأكاديميين المشاركين في التقييم، مما يوفر فرصاً لما وراء المعرفة، الذي قد لا يكون له وجود

ولتحقيق ذلك، قمنا بتصميم نظام، عبر مدونة خاصه بالطلاب المشاركين، في مشروعنا، لتسجيل أفكارهم وخبراتهم خلال مشاريعهم البحثية، الخاصة لقد أنشأنا (في عملية ترميزية (كودية) تشمل مشرفي مشروع البحث) بدياً من الأسئلة السريعة التي يمكن للطلاب اختيار الرد عليها أو الإضافة إليها وكان المقصود منها توجيه الطلاب للتفكير على حواسب من تجاربهم التي توفر فرصاً للتفكير النقدي، وتشجع التأمل الذاتي، وتتناول هذه الأسئلة على النحو التالي

- ماذا فعلت في مشروعك [بعد آخر مشاركة لك] ؟
- هل حققت تقدماً؟ إذا كان الأمر كذلك، ما الذي أتاح لك تحقيق التقدم؟ ما هي نوعية الأنشطة التي شاركت فيها و ساعدت على إحرازها تقدماً ؟
- هل واجهت أي مشاكل أو عقبات؟ إذا كان الأمر كذلك، ما الذي جعل منها مشاكل ؟ ماهي الطرق التي استخدمتها في حلها ؟
- هل تغير تساؤل بحثك؟ إذا كان الأمر كذلك، كيف ؟

- كيف ساعدتك الأنشطة التي قمت بها [سند آخر مشاركة لك في المدونة] في معالجة موضوع بحثك؟
- هل يمكنك إدراك أي روابط بين أنشطتك البحثية، ودراساتك الأخرى؟
- هل يمكنك رؤية الطرق التي تستطيع من خلالها تطبيق ما تعلمته، على الأنشطة الأخرى، داخل الجامعة أو خارجها؟

ونعرض فيما يلي مجموعة البيانات، التصيلية الموصحة التي أظهرتها لمرحلة الأولى من دراستنا

إد قام طلاب من إحدى المؤسسات لمشاركة، بمشاريع بحثية كبيرة خلال فصل دراسي كامل وهي مشاريع تتم عادة بالاشتراك مع باحث بسط أو مجموعة بحثية كان الطلاب في المراحل النهائية من التخرج، ومعظمهم في عايم الدراسي الثالث. يختص المشروع بـ25/ من العيب الدراسي بدوام كامل على مدار 13 أسبوعاً في حين استمرت المسارات التعليمية المعتدة (بما تبقى أي 75٪) بالواري.

كانت المشاريع نفسها متنوعة للغاية، بما في ذلك الأبحاث المختبرية في الكيمياء الحيوية والميرياء السوية، وغيرها من المجالات، وكانت هناك دراسات مهندانية في علم الحيوان وعلم النبات، وكذلك تجارب مستشفيات في مجال الاستشارات والمشاريع الوراثية، والتي تطوي في المقام الأول على مراجعة الإنتاج الفكري وتصميم البحوث

وعلى الرغم من هذا التنوع، لم التعامل مع جميع المشاريع على قدم المساواة. عند استهداف تقييمها من قبل المؤسسة في حين بيأنت ترتيبات التقييم الدقيق بين المجموعة، كان يتم تقييم جميع المشروعات في المقام الأول على التقرير النهائي كما هو موصح أعلاه وظلت المندوبات إما غير مقبمة (وبالتالي طوعية تماماً)، أو ترحل إلى الصف النهائي على أساس استبقائها وليس نوعيتها

وقد بلغ عدد العينة 55 طالباً استطاعوا الوصول إلى نظام المندوبات. ومن بين هؤلاء، قدم 25 مهم أربع مشاركات أو أكثر، مما وفر مجموعة كبيرة من البيانات التي تسجل تجاربهم وتفكيرهم أثناء بحثهم.

وعلى أي حال فقد تجاوزت المبدوت توقعاتنا وكان الطلاب كثيراً ما يتعاملون مع المبدوات كمساحات خاصة تشبه المفكرات، حيث قاموا بتسجيل تجاربهم وافكارهم ومشاعرهم، وتوفير رؤى ثرية ودقيقة من خلال تعلمهم وبالطبع، يتم تسجيل المبدوات بعد خوض حقيقي لتجارب معينة في المشروع، ومن ثم قدم الطلاب بتقديم تقاريرهم وتأملاتهم حول أنشطتهم بدلاً من تسجيل عمليات التفكير في الوقت الفعلي ومع ذلك، فقد تمتعوا بميزة إظهار التفكير داخل المشروع، وتسجيل التوجهات الخاطئة واستكشاف الأخطاء وإصلاحها، والارتفاع والانخفاضات العاطفية المصاحبة، قبل تحقيق النتيجة النهائية، وإعادة كتابة التاريخ في شكل تقرير نهائي كما أنهم قاموا بتوفير العديد من الرسوم التوضيحية الجلية لما وراء المعرفة، حيث أعمل الطلاب فكرهم في تعلمهم وتعبير فهمهم.

وبتأنيب أوصاف التفكير النقدي الذي قدمه بروكميلد، وبول (Paul, 1987) Brookfield (2005)، وآخرون (Pitchers and Soden 2000)، فمن بتحليل المبدوت، في الحالات التي شارك فيها الطلاب في تقييم سياساتهم أو نهجهم البحثي، والسطر في اعتراضاتهم أو اعتراضات الآخرين؛ والبحث عن طرق بناءة لحل المشكلات، أو استكشاف طرق بديلة أو فرصيات بديلة.

وتم التركيز، من جانبنا، على مدى حجم وتنوع تقارير الطلاب حول تجاربهم، بدلاً من التكرار الذي يمكن أن تجري به أنواع معينة من التجارب يتأثر منهجنا ومدخلنا بموايا (بطبيعة) وطرق الظواهر التي يتم درستها (Marton 1981)، فالبحت هنا يكون عن طرق تظهر التنوع والعلاقات الهرمية بين المستويات المختلفة من التطور.

ومع ذلك، حيث تركز الظواهر على التباين في مفاهيم أو طرق بحريه نماذج محددة للتعلم - على سبيل المثال، تعلم البرمجة (Bruce, Buckingham, Hynd, McMahon, Roggenkamp, and Stoodley 2006) أو تنمية الشخصية: على سبيل المثال، تطوير أكاديمي (Åkerlind 2005) نركز نحن على الاختلافات في التصرف، أو التصرف المبلغ عنه، لطريقة تمكين وسهدف من ذلك إلى وضع صياغة لتشخيص التفكير النقدي الذي

قد يساعد الأكاديميين المشاركين في الإشراف على البحث الجامعي لطلاب المرحلة الجامعية الأولى وتقييمه

تطوير إطار للتعرف على مختلف أشكال التفكير النقدي ووصفها

لتوضيح بهنا بشكل أفضل، يقدم مثالين على هذا النوع من التحليل المنقح، الذي يسمح في نهاية المطاف، باستثاق بنية أكثر اتساعاً (عمومية) وبالتوافق مع التأثيرات الظاهرة لدينا، يبدو كلا المثالين مختلفين نوعياً، وأكثر عمقا، في ضوء استجاباتهم لجوانب التجربة البحثية

المثال 1: كيف استجاب الطلاب للمشاكل التي واجهتهم في مسارهم البحثي

واجهت معظم الطلاب نوعيات من المشاكل خلال مسار مشروعهم. ولماؤا بالتعليق عليها في بعض الحالات، وهما كانت تفاعلاتهم النقدية إزاء مثل هذه المشاكل مفتقدة تماثلاً - ولم يلمت نظرهم - كأمر طبيعي- الحالات الشادة في بياناتهم، وعلى سبيل المثال أنهم ظلوا على الاستمرار في اتباع الإجراءات المطروحة بطريقة عمياء (وغير منتجة) وفي حالات أخرى، كان الطلاب يفتقرون إلى الثقة بالسمس عند محاولة حل المشكلة بأنفسهم وتشكل هذه الردود المستويات الثلاثة الأولى المقدمة في العمود الأول من الجدول 1/28 ومع ذلك، هناك حالات أخرى، تجاوب الطلاب مع المشاكل بدرجات متماوتة من الانتقادية، كما هو موضح في المستويات الثلاثة الثانية

المثال 2: ملاحظات الطلاب حول البيئة البحثية

إن بيئة البحث الأكاديمي أو الثقافية التي وجد فيها الطلاب أنفسهم، أتاححت فرصه أخرى للتفكير النقدي، كما هو موضح في العمود الثاني من الجدول 1/28، الذي يوضح انه كان هناك ثلاثة أنواع مختلفة من الاستجابة حلت من النقد كما تحدثنا البيانات ومع ذلك، شارك بعض الطلاب في تقييم نقدي لجوانب من البيئة البحثية، مما أدى بما إلى نشحيص المستويات الثلاثة المقدمة في النصف الثاني من الجدول.

يلخص الجدول 1/28 مستويات التفكير المتعلقة بهذين المثالين، ويشارك بهما ثم يربط تلك التي توجد فيها بعض الأدلة على وجود سلوك نقدي بمستويات باربيت (Barnett 1997) وهنا لم نجد إلا أقل، القليل من الأدلة، على التفكير الذي يمكن وضعه بأنه تمحيصي (أي التفكير لنقدي الذي يبحث في فلسفه، أو طريقه التفكير، لتي بنى عليها عميات البحث العلمي)، فيما عدا الحالات التي يكون الطلاب فيها على وعي بالكيفية التي ينمو فيها تراكم المعرفة العلمية ومع ذلك، حتى في هذه الحالات، يتم توجيه الانتقادية بشكل أكبر نحو تفكيرهم الخاص، حيث تدور المفكره حول طبيعه التخصص الذي يعملون فيه، أكثر من توجيههم نحو التخصص نفسه

وبناء على هذه الجواب وغيرها من جواب المشاريع التي يتاح فيها للطلاب فرص المشاركة في التفكير النقدي (على سبيل المثال تقييمهم لتصميمهم البحثي، أو منهجهم الخاص، وخطواتهم البحثية وتطور معرفتهم العلمية)، وهذا يرى ان هناك نمطاً يشير إلى ثلاثة مستويات عريضة من التفكير النقدي خلال مشاريع البحث العلمي، (انظر الجدول ص 741) المقابلة لمراحل مختلفة في العملية الموصحة في الجدول 1/28

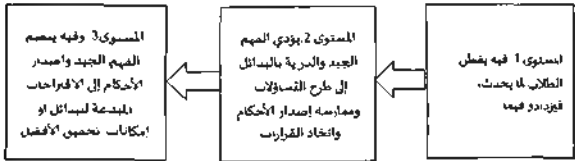
وفي الممرات لتالية، نقدم مقتطفات من المدونات توصح كل مرحلة، وفي نفس الوقت نسلط الضوء على اختلاف الهدف (انظر لشكل ص 742) الذي يتم توجيه التفكير النقدي نحوه مع ملاحظه ان كل طالب أعطي اسما مستعاراً

تمييز ما يحدث وتحسين فهم الطلاب

في المرحلة الأولى، يمكن الطلاب بشكل نقدي حول اساليب أو مفاهيم أو ممارسات المقررات الدراسية العاليه، بطريقة تتيح لهم أن يخطوا إلى السمات الأساسية، وبالتالي أن يصلوا إلى تحقيق فهم أعمق. ويمكنهم أن يشخصوا ما يحدث من خلال ملاحظة الاختلافات بين الظروف المختلفة، وبالتالي فإن هناك اجراء للممارسه (عالياً صمميًا) والتقييم في هذه المرحلة. وربما استطاعوا ايضاً أن يدركوا ما عليه افتراضاتهم الذاتية، وأن يحصوها للمراجعة ومع ذلك فهم لا يواجهون الافتراضات أو المقاصد الكامنة لمريق البحث، أو يتساءلون عما إذا كان هناك نهج أو طريقة تفاهم أفضل وقد يُنظر

جدول 1/28 نماذج من تنوع استجابات الطلاب لجهود أئب مختلفة من مشاريعهم

سمات التفكير	الملاحظات حول بيئة البحث	مواجهة المشكلات	
غياب التفكير النقدي	غير منظور إليها، وغير ملحوظ اختلافها عن البيئة المعتادة للبحوث	الملاحظات الخاصة بالبيئات المحيرة أو الغريبة لا ياتونها تلقائياً	عياب التفكير النقدي
دراسة بالحاجة إلى السلوك النقدي وفقدان الثقة بالذات	النظر إلى البحث والباحثين على أنهم مهوئون. النظر إلى بيئة البحث على أنها معقدة. ولا يُدعى للطلاب بها. قد تتطلب قدرات تتجاوز قدراتهم	عند لمشكلات أو غريب المسائل، يستهجن بصرفاته، ومعرفة واستعداداته أو قدرته، أو قس خطواته، ومن ثم يستسلم.	
إدراك الحاجة إلى القدرة النقدية، اقتناع الثقة بالنفس، البحث عن نموذج مُتبع	النظر إلى البحث والباحثين على أنهم مهوون رائعون ربما فسيهم الطلاب لكنهم لا يرون أنفسهم أهلاً للحاق بهم.	استهجان، وتصرف الدائي أو الخطوات المتبعة، واللجوء إلى المشرف بحثاً عن الحل	
قطعة التقاط العناصر المهمة ومحاولة انتقادها	ينظر إلى البحث والباحثين على أنهم أهل حيرة يصعب الوصول إلى مستواهم حيث صعوبة التحدي.	تعدد الطالب واستكشافه - مستقلاً - لقواس المشكل بهدف الوصول إلى تمييز أو حل لها.	ممارسه الانتقادية
الانخراط في التفكير النقدي (المستوى الأول عند باريث)	إدراك أن البحث والباحثين غير معصومين.	تعبئة لشرح محكم للمشكلة مستحضراً عوامل متعددة بأسلوب تكاملي ومدركاً للعلاقات العلية (السببية)	
الانخراط في التفكير النقدي، والنظرية النقدية (المستوى الثاني عند باريث)	الدراسة بالإمكانات العديدة للأبحاث والباحثين ودور أسلوب الباحث في تصميم البحوث وممارستها والنقدي المعلن لتوجهاته	طرح الطالب لافتراضات وإن أمكن أفعال، وحلول للمشكلات.	



الشكل 1/28 يوضح المستويات الثلاثة لمشاريع أبحاث التخرج من المرحلة الجامعية الأولى

إلى هذا النوع من التفكير على أنه يجعل تفكير الطالب أكثر قرباً من التفكير في التخصص فعلى سبيل المثال، يؤدي التسويع في الإجراء المعيارى إلى إدراك هذا الطالب لصلة شيء ما لم يفكر فيه من قبل على الإطلاق كما يتبين من الاقتباس السالى

"لقد اكتشفت بعض الجهل التقنية في هذه العملية، والمطلق الذي يبنى عليه كل ماها وعلى سبيل المثال، عند استخدام ثنائي كلورو ميثان المذيب، من المهم أن نتأكد من حركة ماصة السائل صعوداً وهبوطاً قبل قياس الكمية المناسبة، وذلك بسبب التوتر السطحي الذي يمكن أن يغير الكمية"

"في معظم الأوقات التي أعمل فيها في المختبر، أستخدم سوائل بسيطة مثل الماء والأكسوجين والبنزين ومادة مخففة، لذا لم أجد في الاعتبار أبداً المفهوم المسط للتوتر السطحي على أن له تأثير من قبل" (Elizabeth) (البرايت)

تظهر مساهمة أخرى في المسوية، تفكير أحد الطلاب بشكل نقدي، حول البيانات التي توهرت له من أجل الوصول إلى النموذج الذي يطمحها كالتالي.

1 أجد أنه من الملائم جداً لعب دور المحقق مع البيانات الخاصة بي، بدءاً بـ "فكرشة" من أرقام لا معنى لها، ومن ثم فك لغزها والتعرف على ما تعنيه الأرقام (لوكا Luke)

ويشرح طالب آخر كيف أدى استخدام نهج معين في مشروعه إلى التفكير النقدي حول تجارب التعلم الأخرى، وصولاً إلى فهم أفضل للتطبيق الحقيقي للعلم، حيث يقول:

"كانت الصدمة الأكبر تتمثل في حجم العقبات المطلوب تجاوزها، والتزام الطرق الضرورية للحصول على النتائج وقد انضح أن تفاعل البوليميراز المتسلسل (PCR)، وهو تفاعل مدرسه في السنة الأولى على أنه عملية بسيطة فإذا بنا أمام عملية معقدة تتطلب، ليس فقط معرفة كيفية ضبط الأشياء عندما يحدث خلل، وإنما يتدخل أيضاً عنصر الحظ. هذا يختلف بشكل كبير عن تجاربي في المقررات الأخرى حيث يتم وضع جميع الموارد أمامك وقد تم التحقق من الطرق المستخدمة مراراً وتكراراً لضمان نجاحها (دايال^(*) Daniel)

وإذا عدنا إلى الاقتباس الأول أعلاه، فإسماً جده بوضوح كيف أن مشاريع البحث توفر سياقاً يمكن الطلاب من البدء في التفكير بشكل نقدي حول الطرق التي قد تحظى بتأييد أعلى - ولكن في الحالة الأولى (الصفحة السابقة)، يبقى تركيز إليزابيث على الحيل النفسية نفسها، بينما في الاقتباس الثالث، يربط دايال إدراكه لنقصية معينة بالدائرة الأوسع لتطبيق العلم

ولعل الأمثلة الأكثر تعقيداً في التفكير النقدي الذي يتطابق مع المرحلة الأولى من الشكل 1/28 تؤدي إلى التحقق من الطريقة التي يتقدم بها العلم، كما هو الحال في ما يلي:

إن ما يثير الاهتمام عند قراءة البحوث، هو أنه يمكنك رؤية النقد المبني داخل المجتمع العلمي بشأن مبادئه، وهو أمر يصعب في كثير من الأحيان إدراك قيمته من خلال المحاضرات. فبالنسبة للسرطان الذي أجري بحثي فيه حول ورم العنق الليمفاوي في

(*) تفاعل البوليميراز pcr هو احتمال polymerase chain reaction وهي طريقة مستخدمة بكثرة في البيولوجيا الجزيئية - معظم طرق تفاعل البعرة المتسلسل تستخدم التسخين الحراري بمعنى أن يتم تسخين وتبريد عينة تفاعل البوليمير المتسلسل، وذلك طبقاً لسلطة خطوات حرارية محددة وهي خطوة سريعة نحتاج ما بين 25 ثانية، 30 ثانية

أبحاث بيركيت Burkitt، فمدى مؤجراً ترجيح أن ثلاث "صربات" وراثيه مطلوبة يكون العملية البائية B خبيثة ومن الصعب أن تتخيل أن شيئاً يتم تدريسه لك على نطاق واسع الآن على أنه أمر مألوف لم يكن معروفاً إلا لدى المهنيين. إنما يأتى معرفته بوضوح، من خلال قراءة مجموعه من الأبحاث ومحاولة تعليم نفسك من خلالها وعادة ما تعرض المقالات الأسبق اكتشافاتها الجديدة، بالمصير في إثارة ملحوظة في حين يتم التعامل مع المعرفة التي يقدمونها، على الأبحاث الأحدث أنها فصوص في هذا السياق ومن السهل، ادن إدراك كيميّة تراكم المعرفة (Mary) (ماري)

في هذه المقتطعات، يرى توسعاً في التركيز على أشياء من التفكير الخاصة بالمشروع (الأجزاء وليينات) إلى ما يمثل العلم في الحقيقة (حل المشكلات وإصلاحها وكيف يتم إنشاء المعرفة العلمية) وعلى الرغم من أنها قد لا تتضمن عناصر من الدسائل والإبداع، إلا أن مواقف التفكير النقدي هذه مهمة وقيمة بالدسبه لتعلم الطلاب

التفكير النقدي المتضمن لأحكام أو خيارات هيمة بين البدائل الموجودة

يستعمل الطلاب في المرحلة الثانية، فهمهم البام، في طرح الأسئلة وإصدار أحكام، يجيبه حول الأفكار، أو لممارسات القائمة وقد تكون هذه الأحكام ذات قيمة أو معيادية، أو قد تكون احبيرات تنطوي على مقاربه واصحة بين البدائل والبدائن التي نصحبها في الاعتبار، هي تلك التي يقع عليها الصائب، من خلال القراءة أو الملاحظة على سبيل المثال. أي أنها بدائل مأخوذة من مصادر خارجية (موثوقة عادة) وقد يرتبط هذا النوع من التفكير بالتفكير النقدي من الطبقة الأولى كما شخصه باريت Barnett، وتكشف مدونات الطلاب عند ممارستهم الحكم على تصرفاتهم الذاتية، وتصرفات الآخرين، ولا يتم النظر، في بعض الحالات، في البدائن أو لخيارات بين المعالجات التي يتم القيام بها بوضوح، ولكن التوجه نحو التغيير يتم بهدف تخصيص النتائج فعلى سبيل المثال، يصف أحد الطلاب تجربته في حلمته القرنية على النحو التالي

"لقد دفعني الصبح إلى أن ابدأ في قراءة مقالات حول التجارب السريرية الأخيرة. سرعان ما أصبح واضحاً، أن فهي لاسر، نتيجةا التظيم كان مطلوباً أولاً وقد تعلمت

من ذلك السير في ترتيب منطقي والتحرل خطوة خطوة. لقد عدت إلى بعض المفاصل حول التجارب المرورية، ومن الواضح تماماً كم كتبناها في بداية قراءتي الأولى (مارك Mark)

ويبدو أن الحكم الأولي لـ "مارك" على نهجه بأنه غير مناسب، جعله يُبعثه بالسير قدماً دون الاحساس بالحاجة إلى التفكير في بدائل

ونكشف مشاركات أخرى عن تمكيز الطلاب، بشكل نقدي، حول ممارسة الخبراء الذين يراقبونهم أثناء تنفيذ مشاريعهم. ففي المثال التالي تشارك طالبة بين ملاحظاتها التي سبقت إصدار حكم فائته

"لقد اكتشفت أن تغيير البيئة يعبر حرارة الجلسات. فقد كنا نستخدم غرفة صغيرة لاستشارة طلبة الأطفال بها جدار زجاجي الأمر الذي يبدو غريباً مع وجود سرير في الخلفية، وليس هناك طاولة ولا فرصة مهيأة للجلوس. وقد شعرت أن هذا جعل الاستشارات تعتمد كلياً من المهيبة ولا توفر القدر المقبول من الخصوصية (أنكا Ann ka)

التفكير النقدي يتضمن إصدار الحكم والإبداع

في المرحلة الثالثة، يستخدم الطلاب فهمهم الأفق ليس فقط في إصدار الأحكام، وإنما أيضاً كأرضية يطلّمون منها لطرح أفكارهم واقتراحاتهم الخاصة إن المقصد من اقتراح هذه الأفكار الجديدة، هو تحسين الممارسة أو النتائج حيث تصمي هذه النوعية من الفهم، عصباً من الإبداع على التساؤل الذي تم تقديمه في المرحلة الثانية، وقد يكون ذلك المهج مطابقاً للطريقة التي ينصّبها المستوى الثاني من أفكار بارييت، أي تحلي لتفكير النقدي في السياق المعني.

وتركز معظم التعليقات التي تنسجى إلى هذه الفئة على المشروع الذي يقدمه الطالب. وفي المثال التالي، تعتمد إيريانيت على ملاحظاتها في طرح سؤال بحثي جديد، وتقترح تجربة تهدف إلى معالجة حل السؤال المطروح

"من المثير للاهتمام أنه تم العثور على فرمون لجنس الأنثوي chiloglortone بمعدلات عالية في سبلات (الأوراق الكاسية) cepals لنبات الأوركيد الأسباني وسمه باللاتينية C seminude (إشارة إلى ورقه من زهره الأوركيد مختلطة عن باقي الأوراق)* فهل من الممكن إذا قمت بإزالة لسبلات sepals، سيستمر التلقيح على حاله؟ أم أنها حيوية بالنسبة للنظام ككل؟ أعتقد أنه سيكون من السابق أن يتم إزالة أجزاء محددة من الأعضاء الزهرية ومشاهدة "نجاح" بقية الأجزاء التي تنتج الفرمون الجنسي chiloglortone. وربما ظهرت لنا الاحتمالات، أو نعرف على الأدوار التي لعبها كل جزء في جذب مُلقِّح (حشرة)، أو إذا كان مجرد نظام يتم فيه إنتاج كمية كافية من الفرمون (الذي يتركز في المكان المناسب) بحيث يتم جذب الملقِّح (الحشرة) ويتم نقل حبوب اللقاح" (إليزابيث. Elizabeth)

في حالة أخرى، يرى طالباً يصمم إجراء جانب مذهش من بياناته وقد حدث ذلك عند ادراكه للقيمة التي أثرت بها معرفته الجديدة التي تم الوصول إليها على النهج الذي كان يستخدمه، فقام بلورة نهج سمع، في ضوء اكتشافه حيث يتحدث لـ قائلاً

"لم يكن من المتوقع بطر حدوث أي اختلاف (بسبب افعال الاندهاش) إلا أن النتائج الحثوية (الأمبريقية) أثبتت بعلاء وقوعه وبالنظر إلى ما تحقق لي الآن من معرفة، فإن نهجي سيكون مختلفاً تماماً لو عادت التجربة مرة أخرى. وبدلاً من البدء بمقياس واحد معتمد، والبحث عن ارتباطات واسعة عبر مجموعة كبيرة من العيانات، سأبدأ بدلاً من ذلك ببضعه عينات فقط من معطيات البيانات، وأبحث عن العلاقات والعلاقات المتبادلة ومن ثم سمو لتجربة ثأن من خلال العينة المحسودة" (يثان Ethan)

وهذا لا يظهر هذ النوع من التعليق، وجود التفكير النقدي حول الملاحظات والنهج المستخدم فقط، وإنما أيضاً الوعي، بكيفية تفاعل الاثنين بعضهما مع البعض. وتتصح وجود إدراك أكثر تعميداً للتفاعل بين الملاحظات والنهجيات والفرصيات وتصميم البحث في المقنطف التالي من موقع طالبة تصف مشروعها لجاري قائدة

في البدن به دعما بحسب التكلمه والعند من إطلاق البيغاوات ذات العرف في أسراب مع الكوريلات من منظور البيغاوات والمسألة تحديداً هي كبت اجمع بيانات عن الأسراب المختلطة من البيغاوات مع الكوريلات (نوع من الطيور الأسترالية) ورد، بي يعد هبة أشب في ان الكوريلات تحقق مكسب أكثر، من الأسراب المختلطة مع البيغاوات اد بدت وكأنها أكثر عدوانية من البيغاوات، وهذا فرضيت انه عندما تمخرط الكوريلات في احواح مع البيغاوات فإنها تحقق مكسباً من البيغاوات عندما تمعرض لقدر محدود من العدائية من اسراب بي جلدتها وما كانت الكوريلات محاطة بالبيغاوات غير المتراوحة، والتي تتمتع بالهبة فان هذه الأخيرة قد توفر لها الامان اثناء الرواح والتراوح (وهي أنشطة يبدو الحذر فيها صعبها على وجه الخصوص) وعلى الجانب الآخر فان البيغاوات قد تعاني من تصاعد في العداء عند وجود الكوريلات وهذا الأمر وارد (وعبر وارد) الحدوث، بسبب زيادة الحذر لدى يحدثه رحام الطيور ومن هنا قررت أنه سيكون من المثير للاهتمام دراسة الوضع من منظور كلا النوعين ومعرفة ما إذا كان احد النوعين يحقق فائدة أكبر من الآخر من صخبهما معا بالطبع، وكان من الطبيعي بالنسبة لي أنه على بعد بضعة أسابيع من جمع بيانات البيغاوات فقط، ان أبدأ في تسجيل بيانات اسراب قطعان الكوريلات على حدتها (بروني Br ony)

وقد سبق أن حالات الطلاب الذين يتخيلون أن لديهم بد نل لممارسة الآخرين كانت أكثر مدرة وبأني أحد الأمثلة الصيلة على ذلك من سياق مشابه لمقتطعات حول الاستشارات الورثية أعلاه، حيث لم يكنف إحدى الطالبات برصد الاختلافات في لممارسة فحسب، بل ربط ذلك أيضاً بصخبها المناسي بالممارسات المهنية التي يمكن تطبيقها في المستقبل.

"لقد أصبحت أكثر بعة في متابعة الطريفة التي يعرض بها المرشدون (المستشارون) المعلومات، وكيف اتصور الكيفية التي تؤدي بها هذا الدور (لو اوكل إلي) لقد بدأت أكون أكثر استقدا - وان كان قليلا- لانماط الإرشاد المختلفة، والتي أعتمد أنها بداية حيدة لأن ذلك يعني أنني بدأت أفكر أكثر في الطريقة التي يتم بها نقل المعلومات، وهو جانب أساسي من جوانب الاستشارات الوراثية" (ميليسا Melissa)

وعلى الرغم من أنها لا تصف بوضوح ما نعتقد أنها قد تكون فعلت، إلا أن تعليقها (أي ميليسا) يشير إلى أن لديها أفكارها الخاصة

التفكير النقدي والثقة

إن الخط الرئيس الذي يستق من بياناتنا هو علاقة الارتباط بين الانتقادية والثقة. يبدو أن الطلاب الذين يشاركون في ممرسة إصدار الأحكام، أو الاختيار، أو التمكيز الإبداعي، الذي يميز المرحلتين 2 و 3 في الشكل 1/2B، قد اكتسبوا الثقة أيضًا في خبرتهم الخاصة وتوفر هذه الثقة أساسًا يمكن من خلاله طرح الأفكار والآراء المناسبة، في سياق التخصص، مما يسهل في نشر النهج النقدي. ويمكن رؤية هذا الارتباط في المقتطعات التالية، والمأخوذة من مدونة لإحدى الطالبات (ماجدة) في وقت مبكر من مشروعها، حيث نراجع الاستجابة لإحدى المسائل على النحو التالي.

لقد فشلت عملية تحويل E coli التي قمت بها، ونفخت بعض عينات الحمص السوري، فقط للحصول على نتائج هريئة. وكان رد فعلي الأول على ذلك هو إلقاء اللوم على تسميتي المتواضعة وعدم النظر إلى أبعد من ذلك (ماجدة Magda)

وبعد مرور عدة أسابيع، استقبلت نتائج غير متوقعة بيرة مختلفة كلية - لاحظ الاستخدام الوائق للغة الصية المتطورة المصاحبة لهرصيتها الخاصة، حول ما كان يمكن أن يحدث - كما في تعليقها الجديد.

"لم تُعط صوابط مخلوط الربط الإيجابي لطاقات PCR المتوقعة لأي من بلاميدات إعادة الترابط. لقد افترضت أن عملية الهضم التي أجريتها في البلاميد الأولي pYM-N5 فشلت لأن المواقع المحددة كانت قريبة من بعضها البعض وربما كان الجهل المقابل الذي يظهر "الخطية الناجحة" مجرد نتيجة للإنزيم واحد، يعمل على إعطاء بلاميد حلي بهاية واحدة متطابقة وغير متطابقة (ماجدة Magda)

إن أحد الاختلافات الرئيسية بين هذه الردود، هو رغبتها في التفكير بينها وبين نفسها في الواقع، ولم تحل مشكلتها الأبرز إلا من خلال اللجوء إلى مشرفها للحصول على

المساعدة. واقترن النمو الملحوظ في التفكير النقدي لدى "ماجدة" بطلاقة في لغة الحديث المتخصص. ومن الواضح أنه -من خلال مشروعها- اكتسبت ماجدة قدرًا كبيرًا من المعرفة التخصصية والخبرات الفنية. وربما يُبَيّن لديها الثقة في إصدار الأحكام وطرح فرضياتها الخاصة

ويبدو أن التحول من نهج غير نقدي إلى محاولات انتقادية، كما يتضح في الجدول 1/28، يرتبط بنمو الثقة. وقد تلعب الثقة أيضًا دورًا رئيسًا في تحديد المرحلة التي يمضيها الطالب في الشكل 1/28 في أي سياق يعينه. إذ عندما يكون التفكير النقدي موجها نحو عناصر المشروع، فمن المرجح أن يفكر الطلاب بشكل نقدي في تلك العناصر التي يشعرون أنها تحت سيطرتهم، أو أنهم قادرون على فهمها وتطبيقها بالشكل الملائم. ومن المرجح، في المقابل، أن يركز الطلاب، الذين يشعرون بقدر أقل من الثقة، على جوانب جرتية من التخصص سريعة التغير كالمهام المنفصلة، بنوعها عليهم إنقاذها، وبأنه المركب على تحقيق هذا الإتقان أو تحسين المهم، نتيجة سعيهم إلى تحسين ممارساتهم الخاصة، وكذلك التحسين المتوخى كإجراءات استنساخ أفضل وتذكير أفضل، للمفهوم الذي ترتب عليه السلطة

إن الطلاب الذين وصلوا إلى درجة عالية من الثقة، فيما يتعلق بمهمهم للمشروع، أكثر قدرة على تقييمه بشكل نقدي ككل متكامل، والبحث عن ادخال التحسينات في تصميده وتعميم نتائج على نطاق واسع وعندما يتم توجيه التفكير الناقدا نحو سلوك الأفراد الآخرين، فقد يكون نطاق الانتقادية مرتبطاً بإحساس الطلاب بالمساواة السسية. وبالتالي، تحديد ما يحق لهم الحكم عليه وتقديم اقتراحات بشأنه

نرى ما الذي يحفز القدر الكافي من الثقة، كي يفكر الانسان انتقاديا في بيئة بحث غير مأنوهة له من قبل؟ إنه سؤال مثير للاهتمام، ولكنه غير قابل للاختبار في الوقت الحالي والسؤال ذاته فيما يتعلق، بما إذا كان الانحراط في عملية التسويب نفسها، يسهم في إحساس الطلاب بأنه من المقبول لهم، أن يتدبروا ويصدروا الأحكام ويطلقوا الآمال (علما بأننا قد نحمن بأن المدونات توفر مكانا شبه خاص، يشعر فيه الطلاب بالإقبال

على استخدام مثل هذه الإمكانيات، دون خوف من اتهامهم بالحماقاة أو التحليق الفكري المبالغ فيه)

المغزى المستفاد للبحوث والممارسات المستقبلية

تثير المدونات عدة أسئلة مثيرة للاهتمام بالبحث المستقبلي أولاً. كيف يبدو وضع التفكير النقدي الذي يمارسه الطلاب، في مشاريع الأبحاث في المرحلة الجامعية الأولى، في تخصصات ومجالات أخرى؟ وهل يمكن لبيئة هذه المشاريع أن تصاغي المراحل الموصحة في الشكل 1/28 حيث يمكن تعريفها وإحصاءها للمقارنة ؟ ثانياً، وكيف يبدو هذا التفكير في سياقات تعلم أخرى؟ وعلى سبيل المثال، قد يتكهن المرء بأن أنشطة تعلم أكثر تنظيماً، ربما تركز بوصوح على الفيزياء وعلى العلوم الأساسية وممارستها، وقد توفر فرصاً أكثر وأفضل لنفعين ما وراء النقد إزاء ما تحققه المشاريع البحثية إذ يمكن فيها تشجيع الطلاب على العودة إلى الوراء، ومشاهدة التخصص ككل، بدلاً من أن يجدوا أنفسهم عارقين بعمق داخلها وأخيراً، ما مدى سهولة انتقال الطلاب بثقتهم النامية، وكذلك بتقاديهم، إلى مجالات أو أنشطة أخرى داخل نفس التخصص ؟

إن النتائج التي توصفها إليها أيضاً العديد من الدلالات، التي تشدنا لممارسة تهدف إلى دعم وتقييم المشاريع البحثية فقد يكثر طلاب، لسبب ما، بطرق متطورة بدهش لها حول مشاريعهم البحثية هذه، إلا أن هذا التفكير كامن في معظم عمليات التقييم المعتادة لدينا وعدمه يبدأ التقرير النهائي للبحث على الأرجح، من الفرص الذي انطلق منه الطالب حتى نهاية المطاف، فإن المدونات تسمح لنا بمعايمة العمليات التي تتطور، وتتعديل، من خلالها الفرصيات استجابة للملاحظات، وإجراء الاختبارات الحية ويتم تسجيل التغلب على المشكلات، التي لا يتم الإبلاغ عنها في الكتابة العلمية الرسمية، عند حدوثها، مما يمكننا من معرفة، ما إذا كان البحث قد تم إجراؤه بطريقة إجرائية بحثية دون نقد، أم أن الطلاب قد شاركوا زملاءهم في تقييم نقدي لما قاموا به من تشخيص، وطرحوه من حلول. وبالمثل، فإن الطلاب عادة لا يمسرون لنا المبتدئ المتبع أو حتى اختبار المقاييس المعيارية في تقاريرهم الرسمية، مما يجعل من الصعب تحديد ما إذا

كانوا يتبعوهم حواراً رمزياً لوعزيتانها (حرفياً) أم كانوا يناملون ويفهمون لماذا كانوا يفعلون ما فعلوا وأحياناً، تكشف مدوناتنا عن الطلاب الذين يراجعون ممارساتهم الخاصة، وممارسات الآخرين، بطريقة يسر أن نجدها في تقرير يركز على نتائج المشروع وتشير النتائج التي توصلنا إليها إلى أن المشرفين يمكن أن يبحثوا، وفي ذات الوقت يصنعوا بدشاط، إلى تشجيع التفكير النقدي الموجه لتحقيق مجموعة من الأغراض المختلفة، وعلى مستويات متعددة، كما يمكن مصاعفة إمكان مشاركة الطلاب في التفكير النقدي، والأفكار النقدية، والنقد، من خلال توفير فرص متعددة لرؤية العلم على أنه أكثر من خطوات إجرائية، وذلك عن طريق حصر الطلاب لتجاوز التعليمات وإعمال التفكير في سبب قيامهم بما يقومون به (بمعنى الدخول في المرحلة 1 من الشكل 1/28) من خلال دعوتهم بشكل صريح للاختيار بين الأساليب أو المسامح البديلة، أو الحكم على مختلف النسميات المقترحة (الدخول في المرحلة 2 من الشكل 1/28) ' عن طريق مطالبتهم بالمضي قدماً لطرح أفكارهم أو اقتراحاتهم (الدخول في المرحلة 3 من الشكل 1/28) ' بتهيئة السبل لتشجيع الشعور بالمساواة السسية، بحيث يستشعرون أنهم قادرون على إصدار أحكام انتقادية وطرح اقتراحات صائبة

وربما استطعنا، من خلال الطرق التي عرصناها، توفير الفرص لقدرة على التفكير النقدي وتعريزه، وتشجيع الروج لاستخدامه كطريقة بقاء، للانخراط في العملية البحثية من خلال مساعدة الطلاب، على رؤية أنفسهم قادرين على التعلم بما يكفي، لتمييز ما هو مهم، وإصدار أحكامهم الخاصة، في سياقات بنت في بادئ الأمر خارج ما يدرسون. إذاً هذا يجعلهم أكثر قدرة على الاعتقاد، بأنهم قادرين على اكتساب مهارات مماثلة في المستقبل. بعبارة أخرى أي أنهم بعد أن اكتسبوا الثقة بمعرفتهم وقدرتهم على تحليل موقف، أو إقامة حجة عبر التفكير بشكل نقدي حول فكرة، أو مجال جديد مرة واحدة، فإننا نأمل أن يدرك الطلاب، أنهم سيكونون قادرين على القيام بذلك مرة أخرى في سياقات أو مجالات أخرى.

المصادر

- Akerlind, G. S. 2005. "Academic Growth and Development—How Do University Academics Experience It?" *Higher Education* 50 (1): 1–32.
- Anderson, C. and Hounsell, D. 2007. "Knowledge Practices, 'Doing the Subject' in Undergraduate Courses." *Curriculum Journal* 18 (4): 463–478.
- Atkinson, D. 1997. "A Critical Approach to Critical Thinking in TESOL." *TESOL Quarterly* 31 (1): 71–94.
- Barnett, R. 1997. *Higher Education. A Critical Business*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and the Open University Press.
- Barrie, S. C. and Prosser, M. 2004. "Generic Graduate Attributes: Citizens for an Uncertain Future." *Higher Education Research & Development* 23 (3): 243–246.
- Bean, J. C. 2011. *Engaging Ideas. The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. 1987. *Developing Critical Thinkers*. Milton Keynes: Open University Press.
- Bruce, C. S., Buckingham, L. I., Hynd, J. R., McMahon, C. A., Roggenkamp, M. G., and Stoodley, D. 2006. "Ways of Experiencing the Act of Learning to Program: A Phenomenographic Study of Introductory Programming Students at University." *Transforming IT Education. Promoting a Culture of Excellence*, edited by Christine Bruce, George Mohay, Glenn Smith, Ian Stoodley, and Robyn Tweedale. Santa Rosa, CA: Informing Science. 301–325.
- Davies, M. 2006. "An 'Inclusion' Approach to Critical Thinking: Moore on the Critical Thinking Debate." *Higher Education Research and Development* 25 (2): 179–193.
- Ennis, R. H. 1987. "A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities." In *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*, edited by J. B. Baron and R. J. Sternberg. New York: W. H. Freeman. 9–26.
- Ennis, R. H. 1992. "The Degree to Which Critical Thinking is Subject Specific: Clarification and Needed Research." In *The Generalizability of Critical Thinking: Multiple Perspectives on an Educational Ideal*, edited by S. Norris. New York: Teachers College Press. 21–37.
- Entwistle, N. 2009. "Teaching for Understanding at University: Deep Approaches and Distinctive Ways of Thinking." *Imprint* 11: 7.
- Facione, P. 1990. *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations*. Newark, DE: American Philosophical Association.
- Hale, E. S. 2010. *A Critical Analysis of Richard Paul's Substantive Trans-Disciplinary*

- Conception of Critical Thinking, Cincinnati, OH: Union Institute
- Jones, A. 2007 "Multiplicities or Manna from Heaven? Critical Thinking and the Disciplinary Context," *Australian Journal of Education* 5 (1): 84-103
- Marlon, F. 1981 "Phenomenography—Describing Conceptions of the World around Us," *Instructional science* 10 (2): 177-200.
- McCune, V., and Hounsell, D. 2005. "The Development of Students' Ways of Thinking and Practising in Three Final-Year Biology Courses " *Higher Education* 49 (3): 255-289
- McPeck, J. 1981 *Critical Thinking and Education*. New York: St Martin's Press
- McPeck, J. 1992 "Thoughts on Subject Specificity " In *The Generalizability of Critical Thinking: Multiple Perspectives on an Educational Ideal*, edited by S. Norris. New York: Teachers College Press.
- Medawar, P. B. 1963 "Is the Scientific Paper a Fraud." *The Listener* 70 (1798): 377-378.
- Moore, T. 2011 "Critical Thinking and Disciplinary Thinking: A Continuing Debate " *Higher Education Research and Development* 30 (3): 261-274
- Paul, R. 2005 "The State of Critical Thinking Today " *New Directions for Community Colleges* 2005 (130): 27-38.
- Pithers, R. T., and Soden, R. 2000 "Critical Thinking in Education: A Review " *Educational Research* 42 (3): 237-249

الفصل التاسع والعشرون

استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز التفكير النقدي

اجتياز الفجوات الاجتماعية والتعليمية

نانسي نوفمبر
Nancy November

المقدمة

لنحيل مثالا طالبة ندرم الموسيقى، في الصف الأول الجامعي، تكتب تقريرا عن حملته موسيقية، تصم كل مقطوعات "ييهوقس" التي حصرتها في البيلة السابقة (وهو تكليف محلي، معتاد، لطلاب الموسيقى، في المرحلة الجامعية) وعلى الطالبة أولا - وقبل حضور الحفل، والميدم بنوي الملاحظات أن تقوم بعمل بحث، لتكون حلقة (من خلال القراءة والاستماع) عن العارفين، وعن مجموعة المقطوعات الموسيقية، التي سيتم عرضها من الباحة المثالية فإن مهمة الطالبة أن تفتصر على تقديم تلخيص لتجربتها فحسب، وإنما سنستعيد تلك التجربة في دهبها بقديا، لكي تتأمل الحدث، وتعرض التعليقات التقييمية المدعومة بالأدلة. وتشمل المهمة الأخذ في الاعتبار متغيرات عديدة (موسيقية، وصونية، واجتماعية إلخ) ومن خلال أكثر من منظور (استقبال، الجمهور وتعبيرات واسلوب العارفين، والمقارنة بين مجموعات فُاظرة. إلخ) ومع أن مجموعة المقطوعات الموسيقية قد تكون مألوفة، فإن المهمة معقدة، خصوصا فيما يتعلق بالتقييم التأملي المبني على أكثر من منظور وعادة ما يتعثر الطلاب في هذا الضيق الثاني من المهمة ذلك أن التحول عن الطرق الوصفية والخروج عن إطار ردود أفعالهم.

غير المدروسة، لا يتم بالدرجة المثلث

وفي مقابل ذلك، نجد أن الناقدين الأفاضل براعة يتمتعون بالقدرة على استعادة المشهد بشكل ناقد، ورؤيته وبكليته ويستطيعون اختيار الصورة بينهم وبين النقد وتصمم الأمثلة على ذلك كتباً مثل *Boscherini's Body* (Le Guin 2000), *Bach's Feet* (Yearsley 2012), and *Schbert's Vienna* (Erickson, 1999) التوالي- الأفكار الخاصة بما هو ملموس ومادي وكذلك وجهات النظر الدائنة في نطاق حول هيئاً لإلقاء الضوء على الموضوعات الموسيقية هؤلاء الكتاب أظهروا لنا كيف أن عرض القصايا الموسيقية من منظور خارج التخصص لموصوعي، من الممكن أن يكون طريقة مثالية لتقديم تصبرات جديدة وبطويز الأطر والتمادح (التي يسم من خلالها عرض الموضوع) وكما يرى العنوان الأول والثاني (أي لكل من Le Guin و Yearsley) فإن أستاذة الموسيقى، غالباً ما يمكنهم البناء على مقاربات بعضهم البعض، وغالباً، أيضاً، ما يكون الهدف هو جعل أنفسهم في موضع لنقاد تجاه المجال الموصوعي ومعارفه الدائنة

ويرى أهل الخبرة أن المهمة الملغاة على عاتق المربين، والمنمثلة في كيمية اصطلاحهم بتشجيع مثل هذا التفكير النقابي التأملي، والمكر التعاوني لدى طلاب المرحلة الجامعية هؤلاء الذين ما يزالون يشمون طريقهم على الأرض في أساسيات الكتابة فصلاً عن أنهم يحطون خطواتهم الأولى في اكتساب الوعي بالتخصص الموصوعي الذي يدرسه يقول إن هذه المهمة غاية في الصعوبة إنه يكاد يكون من المستحيل أن يطلب من الطلاب القمر من البدايات الأساسية إلى قدرات أعلى من التأمل والتحليل والتفكير الناقد

ومع ذلك، فإن هناك - حقيقة - ساحة مشتركة بين الطلاب الجامعيين بصيغة عامة، وبدرجة عالية من الكفاءة، ألا وهي مواقع التواصل الاجتماعي. وأنا أذهب إلى أن طلاب اليوم - من خلال وعهم الرقمي - يمتلكون مهارات واتجاهات إدراكاً واصحاباً للمفاهيم، يتلاءم - بدرجة كبيرة - مع إرساء وتنمية التفكير النقدي ويشمل هذا الاستعداد لتناقل

بين الأفكار والموضوعات والمقاربات، وشعور المرء القوي بداته في مواجهة جمهور "الإنترنت"، والانفتاح على مقاربات متعددة. ومن الممكن للمعلمين أن يسوا على الوعي الرقمي لدى الطلاب، ليحسوا من وعي الطلاب بالتخصص الموضوعي، كما يمكنهم أيضاً، وبشكل ملحوظ، أن يسوا على أنماط سلوكيات الطلاب على "الإنترنت" وميولهم الفكرية، لتشجيع أجواء من التفكير، ذات علاقة بالتفكير النقدي. ولقد أثبتت مواقع التواصل الاجتماعي كفاءتها، وخصوصاً في مساعدة الطلاب في تسج المعرفة، والانبساط في مهام تعاونية، لتوسيع المعرفة، وتأمل الذات والخروج بصمة عامة من إطار آرائهم غير المدروسة وسوف أتناول في المصل الذي بين أيدينا مناقشة حلقة هذه القضايا، وعرض دراسات حالة، مستقاة من التدريس لطلاب المرحلة الجامعية في مجالات ثلاثة الموسيقي، والكتابة الإبداعية، والصحة السكانية

تحديد المصطلحات. التفكير النقدي، ومواقع التواصل الاجتماعي.

يجب أولاً وضع تعريف لمصطلحين مفتاحيين، هما التفكير النقدي ومواقع التواصل الاجتماعي. وقد ثبت صعوبة وضع تعريف منسبط لأي منهما وتحقق تعريفات التفكير النقدي أقصى «استخدام عندما تكون متعددة الخصائص، ومتداخلة التركيب، بمعنى أن التعريف لا يركز على نواتج التفكير النقدي فحسب، ولكنه أيضاً، يعترف بكونه عملية تجهير فكري وفي هذا المصل سيتم استخدام مصطلح "التفكير النقدي" من خلال تعريف جديد ثلاثي الأبعاد (1) الاتجاهات، مثل الانفتاح على أفكار متعددة، والمرونة، والاستعداد للتنقل بين الأفكار والرغبة في تشارك المعرفة مع الآخرين (2) الأفعال، أي الحرك بالأفكار ومتابعة التحوال بين شأياها، والتعاون من أجل الحصول على آراء متعددة، والقدرة على إصدار الأحكام المبينة على الدليل، وبلورة البيانات المعقدة، واستعادة الأحداث، لتأملها، و(3) العوائد أو النتائج مثل تحقيق أرقام جديدة في المناهسات المكررة، وإحداث تغيير في النماذج الفكرية (paradigms) السائدة، وتعلم الوصول إلى استبصارات نافذة

إن مثل هذا التعريف واسع النطاق، والموجه إجرائياً يتضمن جوابات متعددة على التريويين أن يأخذوها في اعتبارهم وهي:

أولاً الوعي الكامل بالعملية لثقافية، فالطلاب في حاجة للتفكير في كيفية الارتقاء بحالتهم الذهنية لتصبح خاصة لمستويات أعلى وأوسع أفقاً من التفكير النقدي كما أنهم في حاجة إلى تشجيع الملكة الخاصة بمثل هذه الأنواع من أعمال الفكر الباقدة على المدى البعيد (Perkins, Jay and Tishman 1993) وسببي مع فكرة إرساء الوصعية للذهنية النشطة، في مقدمة معالجة للكمية، التي يمكن من خلالها لمواقع النواصر الاجتماعي أن تساعد في دعم التفكير النقدي. وبناء على ذلك، فإننا ينبغي أن نضع نصب أعين الأهداف من التفكير النقدي. ومالدي تدور حوله التحولات في الرؤى أو في النماذج الفكرية؟ ومن أين تبدأ نقطة البداية للوصول إلى الهدف؟ والخطوات التي ينبغي للطلاب اجتيازها، ليصلوا إلى امتلاك بادية التفكير النقدي وعلى المربين في سعيهم إلى الارتقاء بعرض الإحاطة الواعية لدى الطلاب، فكراً، أن يقدحوا أدهانهم للوصول إلى تعريف جامع وملامح لأعراض التفكير النقدي. وفي هذا الصدد فإنه ليس من الضروري، أن يتفقدوا بالمعرفة في مجال موضوعي معين (مثل التفكير النقدي حول أسلوب موسيقى بيتوفين) إذ يمكن أن يتمحور التفكير النقدي للطلاب حول "تجاربهم فيما يتصل بمعرفتهم لدونهم أو لعالم من حولهم" (Barnett 1997,109) ويبدو العمل على الوصول إلى هذا الأفق الرحب من الانتقادية أمراً محبطاً، فهو يحتاج من المدرسين إلى التفكير في مسارات، لتعريف الفكر النقدي، في صلب المجال الموضوعي، وحوله، وخارج المجال نفسه ومع ذلك فإنه يمكن البدء بصمان النمو المتطرد لوعي الطلاب بالبيئة، لمطابقة للتخصص، وصوابه، ومجال التطبيق لعمادجه، ومراجعة الجراعات والأفكار الشائعة حوله، (مثال ذلك الخرافة الشائعة التي تنظر إلى "ميتوهس" بوصفه "بطل" الموسيقى الكلاسيكية العربية)

ولتحقيق هذه الانتقادية المتكاملة فإن المقاربة أو النهج الخاص، الذي يسلكه المعلم يُعدّ أمراً شديداً الحساسية فالرسائل التي يبعثها المعلمون للطلاب، من خلال اتباع الأساليب التقليدية في تدريس المجال الموضوعي وإجراء البحوث حوله، من الممكن

أن تسمع، أو تعوق، الوصول إلى الآفاق النقدية المشوذة، فمثلاً يمكن للمرء بسهولة إقناع الطلاب أن تعدد وجهات النظر أمر حيوي من أجل رؤية متكاملة لتاريخ الموسيقى. وبخاصة إذا توفرت فرص البحث التعاوني، كمكون أساس في بنية المقرر الدراسي. وهو ما يعني الإقلاع عن نمط التدريس السطحي، الذي يتبع أسلوب المحاضرة المتجمدة (المملة) والتي تركز النظرة إلى المخاضين وكأنهم كبة، والطلبة متلقون مستكبيون للمعرفة. إن يمكن مواقع التواصل الاجتماعي من لعب دور، في العملية التعليمية، يشجع النموذج التعاوني لتبادل وإنتاج المعرفة، ومن ثم جعل الطلاب أكثر وعياً بقابلية المعرفة للنقد، وطرح التساؤلات.

مواقع التواصل الاجتماعي تعريفها وأنواعها

إنما في حاجة إلى وضع تعريف إجرائي أو عملي لمواقع التواصل الاجتماعي، قبل التطرق بالتفصيل، إلى كيمية الإفادة منها، في تحرير التفكير النقدي فمواقع التواصل الاجتماعي، وسائل يقوم الناس من خلالها بإنتاج المعلومات والمشاركة فيها، وتبادلها، ونسجها، وتحليلها، ونقدها، ومعالجة محتواها من الأفكار على الخط المباشر، في المجتمعات الافتراضية وبشأت هذه المواقع من خلال التطورات في تقنيات المعلومات والاتصالات المعروفة بـ "web 2.0" ذات التسمية المصحلة (والتي تسمى مجازاً) بويب القراءة والكتابة بمعنى أنها تسمح -بل في الحقيقة نعر- بصور متعددة التفاعل بدلاً من الاقتصار ببساطة على المشاهدة السلبية وبالنسبة لأنواع مواقع التواصل الاجتماعي، فإن لدينا تعريفاً لستة أنواع محتملة (Kaplan and Haenlein 2010) هي

1. المشروعات التعاونية (مثل الويكيبيديا)
2. المدونات، والمدونات المصغرة (مثل تويتر وبلوجر، Twitter and Blogger)
3. مجتمعات المحتوى (مثل يوتيوب، سكوب، إت، بنترست، ديبشس، Youtube، Scoop. It, Pinterest, Delecious)
4. مواقع التشابك الاجتماعي (مثل فيسبوك، جوجل+، بيبو، Facebook, Google+, Bebo)

- 5 الألعاب الافتراضية (مثل World of Warcraft)
- 6 العوالم الاجتماعية الافتراضية (مثل سكيدلايف Secondlife)
(Kaplan and Hanlein , 2010)

والحقيقة أن الحدود بين هذه الأنواع يشوبها درجة كبيرة من العموص، فتقنيات التواصل الاجتماعي (الموونات، والنشر على الصفحات الخاصة ومشاركه الموسيقى، والاتصالات لصوتيه، ومشاركة الصور إلخ) يرداد التكامل فيما بينها من خلال مصصات بجميع الشبكات الاجتماعية

ومع إتاحة (لويب2) فقد تلاشى بشكل لافت لفاصل بين ما هو تعليمي وما هو اجتماعي في التعليم الجامعي. وهناك الأدوات ويثبت العمل والمنصب التي تم تصميمها حصيصاً من أجل التعلم على الإنترنت (المعجم الإلكتروني) مثال ذلك "مودل Moodle" (منصة تعليم إلكتروني)، و"جوجل دوكس Google Docs" (لمشاركة وتحرير الوثائق على الإنترنت) و"سلودل Sloodle" (مريح من سكيد لايف ومودل) وكما هو الحال في أدوات ومصصات التفاضل الاجتماعي، فإن يئات التعلم الافتراضيه هذه، يؤكد على التفاعل فيما بينها على الجانب الآخر فإن إتاحتها تكون بدرجة أقل أو تنعدم تماماً، بالنسبة لهؤلاء الذين لا ينتمون إلى قاعة الدراسة و المؤسسة التعليمية، ودلت بحكم طاقة بنية مرود الخدمة [الخادم] أو "servers" وفي الواقع العملي، فإن هناك اتجاه متزايد، لدى المربين - مع وجود الجدل والياس الأمر (راجع Roblyer McDaniel, Webb Herman and Witry 2010. and below نحو دحال مواقع التشارك الاجتماعي الشهيرة مثل الفيسبوك، والبرمج مفتوحة لمصدر مثل إلج Elgg (محرك بحث اجتماعي شبكي) في مقرراتهم الدراسية

التفكير النقدي ومواقع التواصل الاجتماعي: هل يهتمعان؟

في هذا الفصل لن يتم بسليط الضوء على مواقع التواصل الاجتماعي نفسها، بل سيكون التركيز فيه على كيفية استخدامها والنقاش هنا سيكون حول إمكانية استعمال المدرّس لمرايا العمليات المتضمنة في التفاعلات الاجتماعية على "الإنترنت"، من أجل دعم

رحلة الطلاب نحو التفكير النقدي، وتحقيق الوصول إلى النتائج المرجوة منه ومن ثمّ سيتم التركيز على اتجاهات الطلاب والأعمال التي يشاركون فيها ويستخدمونها باستخدام مواقع التواصل الاجتماعي.

وتساعد مواقع التواصل المرير، في تحقيق مستوى أساس مهم من التواصل الدائم مع الطلاب، حيث إنها تلي رعية الطلاب في الاتصال بـ "الإنترنت"، بالإضافة إلى ما يتمتعون به من مهارات رقمية عالية ولقد قام (إدموندسون 2008) (Edmundson) بتحديد سمات بيئة "الإنترنت" من منظور الطالب، حيث وصفتها بأنها فضاء جدي بدرجة عالية، ذو إمكانيات غير محدودة، يقوم فيها الطالب بتصفح المواقع والموضوعات، والمحادثات "الدردشات" وفيما مضى كان معنى جيل "الإنترنت" (Tapscott 1998) الأكثر استخداما في الولايات المتحدة، لكن طلاب اليوم في العديد من أنحاء العالم يُعدّون ذوي "عقليات رقمية" ولقد كشفت البحوث التي أجريت على طلاب الجامعات في كل من المملكة المتحدة و"رومانيا" و"فنلندا" و"المجر" عن مستويات عالية من الكفاءة في استخدام التقنيات، والميل للاندماج في أحدث وسائل الاتصالات، وإدارة النفقات في حياتهم اليومية (Andone, Dron, Pemberton, and Boyne 2007).

ويميل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والكليات، إلى افتراض أن الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب، واستعداداتهم الملحوظة، في الاتصال بالإنترنت يمكن أن تكون لبنة مهمة لبناء قاعدة معرفية، لكل منهم (Gonzales 2010; Hannon 2009). ومع ذلك فإن التحول من الاستخدام الاجتماعي، إلى الاستخدام التعليمي لوسائل الرقمية، ليس بالأمر اليسير هناك جدل ثائر، حول فكرة وصف الطلاب بأنهم "دووأصول رقمية" "digital natives" (راجع بالنحيد Benett, Maton, and Kervin 2008; Helsper and Eynon 2009) والتسببه الذي أطلقه "بروكمبلد" (Brookfield 2006) "اعرف طلابك" يُطبّق هنا على خلفية مجموعة الطلاب، والتي متنوعة بالتأكيد وسيكون لديهم نقاط قوة وضعف، في فجوات غير متوقعة وتساعد البحوث الأخيرة في شرح هذه القضية بتطوير أدوات لتقييم مهارات الطلاب الرقمية (مثلا 2013 Teo) ولقد تم إجراء البحث على جماعات من الطلاب، في جامعة "أوكلاند" (November and Day 2012) ننصص

مكوبت مقرر دراسي عن "لوعي الرقمي" والذي أصر على نتائج تتواءم مع الاتجاهات الدولية المشار إليهما سابقاً فقد كشفت الإحصاءات عن مسؤوليات عالية من التعامل مع "الإنترنت" والكفاية في استخدامها ومع ذلك كانت بعض الأرقام غير متوقعة حيث اتضح أن ما يبلغ سنته 95% من الطلاب في السنة الأولى لبحث أعد عام 2010 في مجال الصحة السكانية (تصممت ورقة البحث 37 طالباً) استخدموا مشغل الموسيقى المحمول، وقد كان الرقم مرتفعاً بالمقارنة بطلاب الموسيقى. وأم الرقم الخاص بطلاب لفرقة الأولى في الموسيقى فقد جاء خارج التوقعات، حيث بلغت نسبة الطلاب الذين ينقو دورة تدريبية في أساسيات علوم الحاسوب 32% (تكون مجموع البحث من 114 طالباً) (قارن ذلك بطلبة الصحة السكانية الذين بلغت نسبتهم 10%) أما البيانات الممتلئة في معدل الاستخدام المربع "للميسونك" و"اليوتيوب" (91% و 97% لدى طلاب الصحة وطلاب الموسيقى على التوالي بكلاً المصنئين) فقد أمدت المحاضرين بالحلمية اللازمة، عند تصميم المقررات الدراسية، التي ستلزم الطلاب بالبناء على ما لديهم من مهارات رقمية.

معنى ذلك أن الطلاب يتفهمون، في الغالب، على مهارات الوعي الرقمي في مجالات نافعة- وربما مذهمة ويظهرون درجة عالية من المهارة، في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي. لكن ماذا عن استعدادهم لاستغلال هذا الوعي من أجل اكتساب القدرة على التفكير النقدي؟ إننا نواجه في الحقيقة انتقاداً حاداً، لاستخدام "الإنترنت" في الأغراض التعليمية من عدة جهات نظر ولعل أجدرها بالتوقف عنده، هو فكرة أن الاتصال "بالإنترنت" يثبط التفكير النقدي على أرض الواقع إن عبارة نتائج البحث على "الإنترنت" حول موضوع ما أمر شاق ومثير للإحباط في ذات الوقت (حد مثلاً على ذلك، إن البحث بكلمة "ببهموق" في محرك بحث "جوجل" يعطي 44,800,000 نتيجة في زمن قدره 0.33 ثانية فحسب) ويعتقد أصحاب هذه المكرة أن نضعهم هذه النتائج يعوق "جيل الإنترنت" عن إصدار أحكام نقدية بديهية به، في الحقيقة، يعوق عن التفكير أصلاً (Kek and Huser 2011, Oblinger and Oblinger 2005) ولقد أعرب "إدموندسون" (Edmundson 2008) عن هذا القلق، عندما طلب من الطلاب أن يتعدوا عن بيئة

"الإنترنت" من أجل أن "يتوقفوا ثم يفكروا" ويتمنى معلمون مثل (اندون وآخرون Andone et al 20006) أن يوظف الطلاب الحماس "الإلكتروني" لتحرير وتجميع والتعلم. ومع ذلك فإنهم يرون أن الاتجاه إلى الانتقال من المعرفة التحببية السائدة، إلى السج أو التركيب الأولى للمعرفة، يتضمن قنرا من الخصارة، مقابل قدر من المكسب.

ومع هذا، فهناك فريق آخر من المعلمين يرون أن الاتصال "بالإنترنت" لا يعني بالضرورة أن المرء محتاط ببحيرة من الإمكانيات، كما لا يعني -أيضا- التحرك بعيدا عن (المجال) التحليلي. وهناك مجموعة متنامية من البحوث ترى أن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، من شأنه أن يعبر الفترة على اتخاذ القرار، وبصدد الأحكام المسبقة على التحليل (راجع Ng, Gio, and Gribble 2008) ومن الممكن للمرء أن يتسائل عن بعد المعرفة المطروحة في هذا السياق، والتي يعتقد أنها أهم من المعرفة التحببية في تطوير التفكير العمدي وكما تقول الحكمة التقليدية، فإن المهام الفكرية نوعان: تحويل البسيط إلى معقد، وتحليل المعقد إلى مكوناته البسيطة وغالبا ما تركز أساليب الدراسة الحديثة على الصورة الأولى، في حين أن الصورة الأخرى (توظيف أو سج المعرفة، والاحترال، والاستخلاص) ينظر إليها على أنها أكثر طلبا للجهد وأقوى تأثيرا ومن هنا فإن الخطوة المهمة -على مسيل المثال- الأولى ليصبح المرء باقدا للآراء التقليدية حول "بيهوهو" هو استعادة المشهد، وبقده وبحث الأفكار حديثة التداول عنه، وكذلك الاتجاهات والعبارات المحاربة في الكتابات، حول هذا الكيان التاريخي المعقد.

إن أهم ما تقدمه وسائل التواصل الاجتماعي هو تفعيل أحد العناصر المفصلية، في عملية التفكير النقدي لدى الطلاب، وهو الأمر الذي لم يلق الاهتمام الجدير به في الماضي - خصوصا في التدريس الجامعي للإنسانيات - ويعني به التألف (collaboration) إن الإبداع الاجتماعي يشكل أساس نظريات التعلم المتألف ويؤيد مفكرو الإبداع الاجتماعي مبدأ "أن المشاركة في المعلومة وتحليلها نقديا وتطبيقها، شرط لازم كي تصبح معرفة" (Garrison 1993, 2nd) ولقد ساد هذا التوجه في أدبيات (كتابات) الأعمال الفكرية الأخيرة في مجال التعلم، وبخاصة في أعمال الباحثين، الذين يباصرون تطوير نشأة ما يعرف بـ "فرق العمل communities of practice" في التعليم العالي (مجموعات

تشارك في بعض الصناعة أو المهنة ويتعلم أعضاؤها من بعضهم البعض. من خلال مشاركة المعلومات والخبرات، راجع (Wegner McDermott, and Snyder 2002). هؤلاء المعلمون وجبوا أن العمل الجماعي لا يؤدي إلى كم كبير وبوعية عالية من المعرفة فحسب، وإنما يعطي فرصا حية للطلاب ليُخطروا في مهام فكرية عالية المستوى، مثل إصدار الأحكام وتمحيص الأفكار

ولقد وجد أن «المصاد المباشر على الفضاء الإلكتروني يمثل بيئة مثالية» لدعم الجهود التآلفية المثمرة (Gabriel 2004) وفي المقابل فإن هناك مآخذ ملحوظة أو مؤكدة على التعلم اللامترام على "الإنترنت" منها غياب تعبيرات الوجه، ونبه الصوت، وفقدان هورية الإجابة، والتي من شأنها أن تعوق الاتصال الجيد (Haynes 2002) ومع ذلك فإن الأعمال المكثفة التي تتناول ثقافات التفاعل على "الإنترنت" ترجح أنه بالنسبة للطلاب الذين يخطرون يوميا في تفاعلات اجتماعية، والذين يواجهون ما يحول بينهم وبين التفاعل وجها لوجه، فإن تجربة التعامل هذه عبر "الإنترنت" لم تترك لديهم أثرا سلبيا مقلقا، بل ربما لا يضر (لها على أنها تسطوي على مشكله Anderson and Simpson 1998, Curtis and Lawson 2001, Flottemesch 2001 Gabriel 2004, Graham and Misanchuck 2004) إذ لاحظ هؤلاء الدارسون أن الطلاب في بيئات التعليم اللامترام، يتمتعون بميزات واضحة في الاتصالات مثل الحصول على وقت للتفكير قبل الإجابة، وإثابة مساحة للمرء للتعبير عن أفكاره بالكلمات المكتوبة، وفرص إعادة القراءة، والتأمل، وغربة الأفكار وحتى إذا تبين أن بيئات الاتصال اللامترام تنسب -بطبيعتها- في بعض المشاكل، فإن مواقع التواصل الاجتماعي قد قلصت من هذه الأضرار من خلال وسائل التواصل الهاتفي عبر "الإنترنت"، وإمكانية المشاركة في الملفات السمعية/البصرية

دراسات حالة حول استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لتعزيز التفكير النقدي في التعليم العالي

وجه (باربيت Barnett) من خلال أبرز رسائله التي تصمها كتابه النشاط النقدي A (1997) Critical Business مأسدة للمعلمين أن يتوقفوا عن محاولة تدريب الطلاب على التفكير النقدي، وأن يقوموا عوضاً عن ذلك بتوفير الفرص لهم، لإعمال التفكير النقدي بأنفسهم فمعظم الأساليب التربوية المعالة -بغض النظر عن المجال الدراسي- تراعي بحرص شديد طبيعة عملية التفكير النقدي، و نصع الطالب في القلب بها ونعرض دراسته سالون (2000: 2002) "Salmon's" كهيئة تشكيل وتوجيه التفاعلات الاجتماعية على "الإنترنت" بحيث تتجاوز تشجيع الطلاب على الدخول في المناقشات، وتريد عليها الأحد بأيديهم إلى مهام تدرج في مراتب التفكير العليا. إن هذا النهج الباني (البنيوي) structural approach، الذي طبقته دراسات الحالة -التي سعرضها للتو- يمثل حجر الزاوية في مساعدة الطلاب، للعبور إلى ما يطلق عليه رواد الإبداع الاجتماعي "منطقة التنمية الأقرب" (Vygotsky 1978) وذلك لتجاوز المجوة بين ما تم تعلمه بالفعل بغير مساندة معينة، وبين ما يستطيعون تحقيقه، عندما يتوفر لهم الدعم التعليمي.

إن منطقة "التنمية الأقرب" هذه، تمكن الطلاب من تحقيق مستويات جديدة من الانتقاديته (Wass, Harland, and Mercer 2011) حيث تبدأ نقطة البداية فيها بالخروج من نطاق التفكير المؤلف والمرجع ويمكن الوصول إليها من خلال الحوار والحديث (فيما بين الطلاب بعضهم مع البعض، وبينهم وبين المحاضرين، وبين المواد المثبوتة إلكترونياً) من خلال مهام أو تكتيكات مبنية على حل المشكلات، التي تسمح لهم بالتصرف كباحثين. ولقد أوصع الباحثون أن الطلاب الذين وُجِّهوا للدخول في مقاربات حوارية، يمكن أن يكونوا متفاعلين بدرجة أكبر كثيراً، من أولئك الطلاب الذين تعلموا بمفردهم مع المحتوى السكري، في اكتساب المعرفة وربادتها (Jonassen, Howland, Moore, and Marra 2002, Stahl, Koschmann, and Suthers 2006) ماداً لأنه لكي يصل الطلاب إلى مستويات عليا من أنماط التفكير فإنهم في الغالب في حاجة إلى تغيير نظرتهم إلى

المعرفة- من اعتبارها شيئاً ثابتاً، غير قابل للاختلاف، أو النقاش، إلى شيء يمكنهم الإسهام في الإضافة إليه، وتأمّله نقدياً، واعتبار أنهم جزء منه- وأن تجاربهم الأولى لإنشاء المعرفة، وتمحيصها مطلوب: لإحداث هذا التحول في المنظور أو الأفق بفعالية ويرجع "أندرسون Anderson" من خلال طرحه، نظرية حول التعلم في الفضاء الإلكتروني، أن العلم الرسمي الهادف والمتعمق، يظل مستنداً إلى دعم مستمر، طالما توفر هناك واحد من أشكال التفاعل الثلاثة (الطلاب مع المعلم، الطالب مع الطالب، الطالب مع المحتوى) حيث أنها تنسم بعلو المستوى ومن الممكن توفير الاثنين الآخرين بمستويات أدنى، أو حتى حذفها، دون أن ينقص ذلك شيئاً من قيمة الانخراط في التجربة التعليمية (67، 2008) ونعد وسائط التواصل الاجتماعي أدوات مُعيّنة، وبخاصة فيما يتعلق بتشجيع التفاعل الهادف بين الطالب والطالب وتفاعل الطالب مع المحتوى، كما هو معروض في دراسات الحالة التالية

تمثيل آفاق متعددة في الموسيقى خلال مناقشات في الفضاء الإلكتروني

من الممكن أن توفر جماعات النقاش على الفضاء الإلكتروني "مكاناً مثالياً" لتسمية قدرة الطلاب على طرح التساؤلات وتقييم المحتوى. وهذا من شأنه أن يحقق مستوى عالياً من التفكير النقدي منصفاً تمثيل منظورات متعددة. ولقد تم التذليل على ذلك من خلال البيانات التي أدلى بها الطلاب، في أكثر من مسح، تم إجراؤه قبل وبعد مقرر السه الدراسية الأولى، في تاريخ الموسيقى بعنوان "محطات تحول في الموسيقى العربية" الذي جرى تدريسه في جامعة "أوكلاه" عام (2008) وقد شارك (123) طالباً في خطوات تأملية، ثم تعييدها في الفضاء الإلكتروني، والتي نتج عنها إنتاج مقالات فردية، تناقش معنى العلامات المميزة أو التميز (وفق المصطلحات التي حددها الطلاب) لتسجيلات صوتية مختارة، ذات أثر في تاريخ الموسيقى الغربية. ولقد شارك الطلاب في تفاعلات عديدة، باستخدام الفضاء الإلكتروني تشمل تجميع قائمة بالمصادر، معق عليها بالحواشي، والنقاش في حلقات صغيرة (خمسة طلاب أو أقل) ثم نشر تأملات نقدية لمجموعات أكبر عدداً (حوالي 20 طالباً) وبعد انتهاء المقرر، فإن عدد الطلاب الذين أبدوا

أو وافقوا بقوة على مقولة إن التفاعل عبر المصء الإلكتروني ساعدهم في التعلم فذ ارتفع من 44% إلى 81% (عدد الطلاب الذين استجابوا للمسح المبذول (123) يسما استجاب (103) مهم للمسح النهائي). وإجابة على سؤال وجه لهم، حول أكثر التفاعلات على المصء الإلكتروني إقادة لهم في التعلم كانت إجابتهم أن مجموعات النقاش هي النشاط الذي حار الصيب الأكبر من التعامل والتفاعل.

ولماذا أولى الطلاب تقديرا حاصا لكل من الفعل والتفاعل؟ لقد أدرك الطلاب القيمة الكبيرة للمشاركة في وجهات النظر، بتحميرهم على السلوك النقدي. ولقد عبر أحد طلابها عن شعور، بينهم، مشترك بالقول إن الإجابة النقدية والمفاعلية عن سؤال [سنل بواسطة طالب آخر] تطلب الكثير من البحث والتفكير وهذا يمثل قيمة كبيرة في التعلم من كتابة مقال عا (طالب A، 2008). ولقد قُدر الطلاب قيمة المشاركة في المجهود المبذول، وزادوا على ذلك اعلاء القسة على إبداع أفكار جديدة، من خلال المشاركة في مجموعات النقاش وحاء مستويات التفاعل أدنى بكثير، في تدريس بعض المحرر - والذي جرى تدريسه في عام 2009- بدون التعاد على الخط المباشر ويرجع ذلك جرنها- إلى الحقيقة الخاصة بأن اوقات مناقشة (المتاحة) تقتصر على حجرات الدراسة، في حين أن طلاب 2008 قدروا إمكانية اختيار الوقت والمكان المناسبين لهم' للتفاعلات على "الإنترنت" إن المستوى العالي من التفاعل في المناقشات على الخط المباشر، لم يكن مجرد نيسير أو تحقيق راحة، ذلك أن هناك ثقافة التفاعل على "الإنترنت" والتي من خلالها يمكن للمدرس أن "ينقر" على لوحة الممانع، تعبيرا عن الرغبة للدخول على المصء الإلكتروني من أجل القراءة والتفاعل أو الاستجابة لتساؤل أو استفسار، ليس فقط ليتول الشخص بصمته، وإنما ليتصل بالأخرين أو يكتب على صفحاتهم الخاصة" بعة "الميسبول" وتأتي المقاربات حير شاهد ذلك أن 72% من الطلاب الذين درسوا في الفصل الدراسي في عام 2008، استخدموا وسائل الاتصال على الخط المباشر مثل، "البريد الإلكتروني"، و"الويكي"، والردشة، والمدونات، مرة على الأقل في اليوم، وأن 82% مهم قد سجل أو أنشأ حسابا في كل من "الميسوك"، و"بيبو" (Bebo)، وأشكال أخرى من وسائل التواصل الاجتماعي.

ولقد أسفر وجه التأمل النقدي، الذي يعمم الطلاب من خلاله فكرهم، عبر جموع كبيرة، حول ما تعلموه وجربوه في مجموعتهم الصغيرة، عن تفاعلات عالية المستوى، بأعلى جودة وجاءت كثير من الاستجابات في أحجام كبيرة وشاملة: مصحوبة بتحليل وجهات نظر عديدة، وجاءت صياغة نتائجها في عبارات ماطعة الوصوح

وفي المقابل، فإن هذه السوعية ذات العزم والوعي، الذي يظهره هؤلاء الطلاب في مناقشتهم على الفضاء "الإلكتروني" توجه بسميخ من السلبيات التي يوصم بها عالم الحظ المباشر على أنه مصاد للتخيل. وفي الحفيفة فإنه يمكن للمرء أن يبي على رغبت الطلاب في الاستجابة أو التفاعل على الحظ المباشر إيجابيا، فيقف على رؤية تحليلية تبيح "الويب" مما يساعد الطلاب على إرساء عناصر صيغة من التلقيم العائد [الانطباعات المستقبلية]. ولقد تصم تطبيق الممر في عام 2010 أداتين لتحسين المصوص على "الإنترنت" هما:

Helen Sword's Wasteline Test و The Wordle (<http://www.wordle.net>)
(<http://www.writerdiet.ac.nz/wasteline.html>) استجاب الطلاب فيهما لتحليلات بعضهم مع البعض، محاولين تحسين كتاباتهم ومستخدمين التلقيم العائد، وأخيرا قاموا بالتعليق على أعمال نظرائهم. وهناك خطوة جديدة أخرى، تم تقديمها في مقرر 2010، المشار إليها أنها، هي مراجعة النظراء أو الأقران للمقالات الهائية للطلاب

بأستخدام نظام مراجعة النظراء على "الإنترنت" "Aropa" (<http://aropa.ec.auckland.ac.nz/src/aropa.php>) ولقد بلغ متوسط تفديرات الطلاب الدارسين لمقرر عام 2010 في المقالات الهائية 81.63% (A-) مما يعني تحسا ملحوظا مقارنة بمقرر عام 2008 حيث بلغ 74.08% (B) وهذا يرجع إلى تحسن قسرات هؤلاء الطلاب في تمثيل وجهات نظر متعددة، وهو ما يعتبر عنصرا، له أهمية في عملية التفكير النقدي

استخدام وجود الفضاء الإلكتروني لإنعاش التأمل المتفاعل خلال الكتابة الإبداعية
هناك مقرر بعنوان "الكتابة والجمهور المستقبل" نشأ كله على "الإنترنت" -للعام
السالي- جامعة "وايكاتو" Waikato (عدد الطلاب المسجلين فيه، حوالي 45 طالباً).

1. مقرراً يصبى الكتابة الإبداعية، يرودنا بمثال جيد عن كيف يمكن نوعي
المترايد للطلاب، بحصورتهم على مواقع التواصل الاجتماعي، أن يمتو، تفكيرهم وتأملهم
النقدي همقرر يدرس بالكامل على الإنترنت بث، محتوى جماعات نقاش غير مترام،
يسمح للمعلم بتعريف ذلك النوع من القراءة الباقدة، التي تقع في منطقة القلب بالنسبة
للكتاب النقدي الصعال، بما يحقق معظم المستوى الأساس وإذا تذكرنا أن المقرر
بالكامل يدار من خلال القراءة والكتابة، فإنه بالضرورة يؤدي إلى تحسين المهارات في كل
من العمليين، حيث أن كلا من المعلم والطلاب، عليهم أن يبتكروا الوسائل التي تساعد
على فهم ما يثوبه جهداً، أو على الأقل، فهمه بشكل كافٍ في غياب كل من الإشارات
الصوتية والبصرية إن عليهم أن يصبحوا قراء أكثر حساسية أو تدوقاً، وهو جانب مهم
من التفكير النقدي (Weinstein 2000)

وعلاوة على ذلك فإن النقاد على الفضاء الإلكتروني يعطي الإحساس الذاتي
للجمهور في تفاعلاتهم، مما يعني أنهم عليهم أن يفكروا في تكييف أنفسهم في علاقاتهم
بالأحرار، كما يفعلون في وسائل التواصل الاجتماعي، مثل "الميسوك" وبدل على
ذلك، شهادة أحد معلمي مقرر "الكتابة وجمهور المستقبل" إن نشاط الكتابة أصبح
جزءاً من حياتهم الدراسية، وأن الكمية التي يقدمون بها أنفسهم أصبحت أمراً يحظى
عندهم بدرجة عالية من الأهمية، إن القدرة على تقديم النص للجمهور أمر جوهري،
لأن مقرر دراسي، يقوم بتربية مهارات الاتصال بواسطة الكتابة، إلا أنه يتطلب -على
الأغلب- تخطي عقبة عدم فهم الطلاب لكمية القيام بهذا عملياً إن هذه المهمة، وفقاً
لقول أحد المعلمين "إنما هي قمرة حقيقية بخصوصها الطلاب كي يملأوا إلى ما بعد
مرحلة الكتابة، كشاط خاص فإذا كان لدى أحدهم الرغبة في أن يصبح كاتباً مبدعاً
محترفاً، فإن عليه تخطي ذلك الحاجز بين الكتابة الخاصة وبين أن يقول في الواقع "أنا
حقيقة كاتب وأود أن أصبح بما أكتب على الملأ"

ويستخدم المقرر وسائل التفاعل المألوفة أو الميسرة في الفضاء "الإلكتروني" لتخطي هذه العقبة ويحضر الطلاب في شاطئ أساسي غير مساسين أو غير مألوفين - على الإطلاق- لدى طلاب المرحلة الجامعية أولهما اعتبار أن الممرس في الكتابة عملية وثيقة النمو تتضمن حلقات أو مراحل من التأمل الذاتي، والتلقيم العائد من الآخرين، والرد عليه بتلقيم عائد بناء وهم في ذلك يؤدون العمديتين بالاعتماد على، واجهات ونماط معروفة من وسائل التفاعل على الإنترنت. مثل المدونات لبادل الأفكار والمحدثات المبرمجة لتسمية الأفكار والتلقيم العائد والمستديت التي تعتمد لمجموعات كبيرة للعرض والتصميم علاوة على ذلك فإن المقرر الدراسي ينبغي على لعب أدوار مألوفة لكثير من الطلاب، من خلال تفاعلاتهم على "الإنترنت"، خصوصاً أدوار القارئ والمعلق. ويطلب من الطلاب بالأساس، أن يشكلوا التلقيم العائد لأقرانهم شبكات كقراء، لا يكتبون إلى السؤال الذي يستثير الانتقادية، التي تساعد الطلاب في تسليط الضوء على كتاباتهم هو هل يستعمل الكاتب السياق بأقصى ما يمكنه لتعريف المطلق الذي تصدر عنه أفعال الشخصيات؟ كيف يتماشى المشهد مع الوقت الذي يحدث فيه؟ أما السؤال الذي يعد أكثر جوهرية فهو الكيفية التي ينتقل بها الانطباع من الشخص الأول إلى الشخص الثالث فتتيح للكاتب أن يتخلص من الدائرة القريبة (أي التوجه إلى المحبة) إلى أرضيه جغرافية أوسع خلال مسار القصة أو الرواية؟ وبعد ورشة العمل -شبه الخاصة هذه- ينبغي لمقرر صفحة كتابة إبداعية على "الإنترنت" توفر مصبة عامة (مفتوحة) للعرض والتلقيم العائد.

ويوظف المقرر الدراسي الطبيعة غير المبررة، لبنة الاتصال "بالإنترنت" للامتراض، كسمة إيجابية، لدعم تدريس "البعد المتأني" والتي هي أساس في عممية تسمية تكوين وبناء الكاتب المحترف المبدع وقد ساعدت العملية اللامرادية، التي هيأت الفرصه للطلاب للعودة إلى الوراء، والاتصال من التعبير الذاتي السادح "أحب كذا وأكره كذا" إلى النظر بإمعان في عملية الاتصال المتضمنة في الكتابة ومن هنا يطلق الطلاب من مراحل نموهم الوثيدة إلى مرحلة عالية المضج لقد أصبح لديهم الأفق النقدي لأنفسهم ككتاب، وهو ما لم يكن لهم أن يصلوا إليه بمفردهم

مراجعة المكتابة وإعادتها بناء المعرفة العلمية وإتاحتها للنقد على الإنترنت. لقد أمدتنا مقررات المصادر^(*) الميثوقة من خلال "الويكي" بوسائل فعالة تمكن الطلاب من فهم وتأمل محتوى أي تخصص جديد. كما يندوون في تكوين فكرتهم عن طبيعة المعرفة المتصمة فيه وقد استخدمت المصادر على الخط المباشر في المجال الصحي بكثافة، حيث قام خمسون طالباً في مقرر البسة الأولى الجامعية في جامعة "أوكلاه" عام 2011م، بتكليف كان على الطلاب أن يقوموا فيه بجمع المصطلحات بأنفسهم، وساعدهم ذلك على الوصول إلى مصطلحات خاصة بمفاهيم متخصصة، مما تعرضوا له في المحاضرات أو مواد متعلقة بالمقرر الجاري تدريسه إن مقرر "الويكي" هذا يقوم إلى حد كبير على سلوك معلن "مشهود" في التفاعل عبر وسائط التواصل الاجتماعي إن الرعة في أن تبهر بمفهوم ما، أو فكرة معينة، يمكن أن تصمم بها مراجعة تاليفة أو تعاوية موسعة، ومن ثم إعادة النظر فيما تمت كتابته وتحريره من جديد (Bruce and Payton 1990; Doering 2007). وفصلاً عن ذلك، فإن التدريب على المصادر "glossaries"، في فصول دراسة الصحة يفضي إلى ثراء في المصادر، التي يغثر عليها الطلاب في الفضاء "الإلكتروني"، وهي مصادر غنية بأكثر من منظور أو وجه، لكل مصطلح، في كل مسرد. وقد بلغت أربعة أوجه لكل مصطلح أو مفهوم وكل مصطلح تم الاطلاع عليه ثلاثاً وأربعين مرة في المتوسط وتفاوتت مرات المشاهدة أو الاطلاع من ثمان مرات إلى مائة وتسع وأربعين مرة (ورقم المائة وتسع وأربعين مرة، حقه تعريف مصطلح الاكتئاب، والذي لحقت به مناقشات حية) وقد كان المسرد أداة مفيدة لطلاب في محاولاتهم وضع تعريف لكلمات لا تمثل عادة في معادفاتهم اليومية. أما الملصقات، فكانت تلقائية في الغالب، حيث جاءت خليطاً من المصطلحات الطبية العامة. ثم تبعها محاولات تدرجية للأسلوب الأكثر توازناً في ملابسته للمفاهيم التي تكونت لديهم في مجال التخصص.

(*) المصادر جمع مسرد وهو قائمة بالمصطلحات الخاصة بمجال منظم ما، بترتيب منهجي عادة ير عي الربط "موضوعياً" بين هذه المصطلحات مع مراعاة سهولة الوصول إليها (الترجمون)

والواقع أن "الويكي" شجعت التعلم التعاوني المتكافئ في صور متعددة. فبعض الطلاب كانوا يختبرون تعلمهم بطرح الأسئلة، وبعضهم كان يشارك فيما تعلمه من خلال تبادل التعليقات والإشارات المرجعية (أي بيانات حول مصادر المعلومات) في حين أن الآخرين اكتفوا بمجرد الملاحظة والتعلم، دون أن يسهموا بمداخلات في المحادثة. وكما هو الحال في حلقات مناقشات الموسيقى على الإنترنت، فإن الطلاب أبدوا تقديرهم الكبير للمشاركة في وجهات نظر متعددة. وعبر أحد الطلاب في المجال الصحي عن انطباعه قائلاً: لقد أحببت ذلك الجانب من تكليف مسرد الصبغة، الذي يجعل بإمكاننا الاطلاع على كتابات كافة الطلاب الآخرين، ومعرفة القضايا التي كانوا يتناولونها، والطريقة التي اتبعوها في كتابة تكليفاتهم، وأعتقد أن ذلك كان عاملاً مساعداً لي في الكتابة فيما بعد. ذلك أنني تحققت أن لدي إمكانية أن اضيف -إلى شروحي وتفسيراتي- إجراء نوع "ما" من المقارنة مع أعمال الآخرين (Student A, 2011). ووصل الأمر في أفضل الحالات إلى اتساع أفق الطلاب أنفسهم؛ مظهرين مستوى مرتفعاً من تأمل الذات. وعلى سبيل المثال فقد لاحظ طالب "صبغة" آخر "أن إدخال مصطلح في مسرد حول موضوع ما، غريب عليّ، وقد شكل بالنسبة لي تحدياً ما، دفعني إلى أن أبحث حوله، وأربط بين المصطلحات بدقة أكثر؛ مما وسع في معارفي. وقد عززت كتابة التعليقات الخاصة بالمسرد من ذلك" (Student B, 2011).

مواقد التفكير النقدي
- النقد الذاتي
- تفسيرات ناقصة جديدة
- تغيير المصادر الفكرية
- النقدية التقليدية
- فهم الذات

سلوكيات التفكير النقدي
الاجتماعية
- التوصل بين الأفكار
- لعب الدور النقدي
- تمثيل مختلف الآراء
- التأمل الذاتي

الواجهات مو افق التواصل
الاجتماعي
- الرغبة في الاتصال
- الاعتماد للتعجول
- الانفتاح على الرؤى المتعددة
- امتلاك ناصية تقديم الذات

الاستنتاج استغلال مواقع التواصل الاجتماعي في التفكير النقدي

لقد أظهرت دراسات الحالة، السابق عرضها، أن مواقع التواصل الاجتماعي بعيدة عن إعاقه التفكير النقدي بل إنه يمكن استخدامها لتعزيزه وبمعزل المحطوط رقم 1/29 مخصصا لما يمكن تعلمه من ذلك فالاتجاهات المؤكدة لدى الطلاب لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي (المرجع الأول من الممكن أن تتحول إلى غايات تعليمية لتشجيع السلوكيات ذات الأساس الاجتماعي، ودات الصفة بعملية التفكير النقدي من خلال الرغبة في السجوال بين الأفكار على الخط المباشر، والاستمتاع بالعصور على "الإنترنت"، والقدرة على تقييم الدات، والانفتاح على وجهات نظر متعددة. والأمر المهم هنا على وجه الخصوص، هو الرغبة في الترابط (المقصود في هذا السياق: الاتصال من خلال "الإنترنت" ببعضهم البعض، وكذلك بمجتمعها الأوسع) والذي يفوق بساطة إلى المؤلف، الذي يعد بدوره حافزا له أهمية جوهرية لطلاب اليوم إن الترابط يتبع في موقع القلب من مهام وسائط التواصل الاجتماعي التعليمية، التي صممت بعناية بحيث تحري في سلسلة خطوات متتالية (Bruce and Payton 1990) بينما يمكن اعتبار مربع "الاتجاهات" نقطه انطلاق لتصميم تلك المهام، فإن الخطوة الأولى عند التطبيق ستكون -دوما- هي اكتشاف أوجه استخدام وسائل التواصل الاجتماعي من جانب واستكشاف اتجاهات مجموعة طلاب التعلم بخاصة من جانب آخر

وبأحدنا هذا المحطوط إلى طبيعة عملية التفكير النقدي مع التأكيد على الأفعال والتفاعلات (المرجع الأوسط)، التي تأخذ بأيدي الطلاب من دائرتهم المتواضعة إلى الإبحار بأفكارهم، والجمع بين وجهات نظر، وإصدار الأحكام على الأدلة، والعودة للوراء لتأمل ما مضى ومراجعتهم ويسبق ذلك تقديم تعليقات وبصائح للمعلمين الذين يصنعون تصميم سلسلة التلميحات المتتالية، لتشجيع أنشطتهم والأخذ بهم إلى التفكير النقدي.

إن الإبحار في المسرد، وكذلك الواجبات المتألفه على الخط المباشر، يمكن، أن تمثل دفعة للطلاب لاستكشاف محتوى شاسع، حيث يتفقون بين قراءات رسمية، ومدونات شبه رسمية، ومواقع على الإنترنت للمعجبين والمشجعين، وكتابات أقرانهم (Doering 2007) وهذا يتمتع الطلاب بدرجة عالية من الحرية في عالمهم الترفيهي على

"الإنترنت"، أما عندما يعني الدور على العمل على "الإنترنت" في مجال موضوعي متخصص فإن الطلاب، يجنون أنفسهم أمام مساحة واسعة من الاختيارات توفعهم في اتجيره ومن هنا فإنهم من الضروري، دعمهم في عملية إمعان التفكير وبعد المصادر، التي يستخدمونها، -على سبيل المثال- لوضع مخطط بناء لطرح الأسئلة مع إكدااء للمناقشة وفي الوصف، لمثالي، فإن تكميمات مسرد "لويكي" يتم من خلال مريج من مصطلحات الطالب والمعلم، وتوفير روابط مفتوحة بين مصطلحات المدرسين المستخدمه في المجالات المتخصصة في الفصل، وبين المصطلحات، المتجددة لمسرد

تقمص الأدوار عند مساعده الطلاب في التحول من التعبير المختير والأراء المرسية، إلى تأمل راق وبمدي عالي المستوى، وكتابة مسؤولة، فقد ثبت أنه من الأفضل كثيرا إتاحة لفرصة لهم لتقمص دور المدرس (مثل تسهيل التعقيقات الجادة، ومهام مراجعة الأقران على "الإنترنت") وهذا من شأنه أن يدعمهم محبونا وهم يربون إلى رفع صوت أكثر أكاديمية على المستوى العام (Bernard, Lan To, Paton, and Lai 2009). وكما يلاحظ "جربسون وأحرون (1999)" (Garrison et al. 1999) فإن سبيل التعلم المتفاعل تنقسم حصورا اجتماعي، وحصورا معرفيا، وحصورا دور المدرس وهذا التعلم المتفاعلي، يمكن أدؤه من جانب الطلاب مع ترويدهم بمودح إطار العمل الجيد إن مساعدة الطلاب في تنمية دورهم التدريسي من خلال مواقع التواصل الاجتماعي، يخفف من المشكلة، التي -غالبا- ما يشر إليها حيث يقاوم الطلاب المريج بين المصداات الاجتماعية وقريتها التعليمية والحقيقة أن الطلاب في حاجة لأن يكون بإمكانهم تقييم "ما" يقومون به في مواقع التواصل الاجتماعي، وما دواعي الاستمرار فيه. وعندما تتوافر أدوار تعليمية واضحة، للعالم وبناءة (إنتاجية)، جذيرة بالتجربة، وتكون عوائد التعليم مشروحة وظاهرة للعيان، فإنهم حينئذ سيمهون الموائد العائدة عليهم من لعبور إلى سماح التوافق الاجتماعي-التعليمي وسيفقدون قيمة التألف والمروية والمسويات الجديدة من التبصرات أو الرؤى الثاقبة (McDonald 2008)

التوليف بين الأراء المتعددة، إن "ردشة" محتوى المقرر الدراسي على "الإنترنت" يمكن أن تتحول إلى نص مكتوب، وفقا لما يراه "وارنوك (2009, 68-93)" "Warnock" إد

تعد الكتابة، بعد مراجعتها وإدخال التعديلات عليها، صورة من صور التعلم (Richardson 2003) وإن الكتابات حول مصادر الويكي والاستجابة لها على "الإنترنت" في إطار مصطلحاتها (أي الويكي) تعد قاعدة مثالية للإفصاح والتعبير وبناء معرفة دقيقة مخصصة، كما أنها تمثل خطوة أولى نحو جعل الطلاب يتأملون ويمحصون محتوى المقرر المتخصص بنقديا، وهو ما يتيح مصادر المصطلحات، التي تنسج لوحيات بئر متعددة الأوجه والمحققة للمبعة (Druckinck-Holmfeld and Lorensten 2003) والتي تشجع الطلاب على النظر إلى المعرفة على أنها إنشائية "ديناميكية" وقابلة للنقاش والتصيد، بدلا من النظر إليها على أنها كيان مادي جامد.

التأمل الذاتي أن التأمل الذاتي والإحساس بمسؤولية الفرد تجاه التعلم، من الممكن تحقيقهما بتشجيع الطلاب على طرح الأسئلة، وتطوير معاييرهم لتقييم البيانات، والتأمل في عمليات طرحهم لاستفساراتهم وقيامهم بالإسهام في بناء المعرفة وهذا على الأرجح لب عملية التفكير النقدي؛ وهو ما من شأنه أن يستحثهم على استمرار العملية، بتشجيع الطلاب على رؤية ما لديهم فيه - أي التفكير النقدي - من فوائد.

ويلجأ إلى عملية تصميم التلميحات، لتحمين وتوسيع دائرة التفكير النقدي للطلالب، من الممكن أن تكون شاسعة النور ومبهم، لتتيح التعلم المتألف، مثل الذي يحدث بالفعل، مع أنه عادة ما يكون في عوالم الطلاب على "الإنترنت" ومن الممكن أن يبدو هذا بتقدير "ما" فعلا؛ لكن على الجانب الآخر فإن عملية تخصيص، ولو وحدة من مقرر دراسي واحد، في إطار مواقع التواصل الاجتماعي قد يطر إليه على أنه نصيب مسرف للوقت على أي حال فإن الصانح التالية، من الممكن أن تساعد في تدريس كفاءة التدريس في هذا المجال.

البحث عن أساس المشكلة لا ينبغي أن يضع «استخدام التقنية، عائقا جديدا أمام تعلم الطالب وهذا يجب اختيار المنصات السريعة، المحاطية للحدث، والمستقرة: الراسخة والمستديمة والعجيبة بالثقة من أجل تحقيق أفضل إفادة

استمد من مراجعات الأقران. جفع أدوات وفتيات (تكميكات) "الإبريت" التي تنصم مراجعات الأقران وتلقيهم العاد مع توجيه الانتباه الملئم لمعايير السميم , جمع مثلا (Hamer Kelll. and Spence2007)

تعرف على طلائك قم بعمل مسح في بداية المقرر الدراسي' لاسكشاف أكثر موقع التواصل الاجتماعي 'ستخداما وهما, من قبل عينة من الطلاب

تعرف على معظم ممارسات التدريس التي دم شرحها في المقال, والتي استقت من بين مجالات متخصصه مختلفة' لذلك من الممكن للمرء أن يستفيد من ممارسات الأحرار الأكثر كفاءة وفعالية, ومن التعود لتألف في بحوث حول التدريس لتطوير أنواع جديدة من تعليم التمكير النقدي

اعتراف بالفضل

أود أن أعبر عن شكري لكل من Adam Blake and Barbra Grant على تقديمهم الصبح وتوقير المصادر لهذا الفصل ومساعد البحث Aleisha Ward والمعلمون Karen Day, Jan Piditch, and Tom McFadden على مشاركتهم بنصرت ثاقبه حول التدريس. ولقد دم تمويل البحث في هذا الفصل من خلال Fulbright New Zealand Alumni Association alumni-initiated project grant

المصادر

- Anderson. B., and Simpson, M. 1998 "Learning and Teaching at a Distance: A Social Affair" Computers in NZ Schools 10 (1): 17-23.
- Anderson, T. 2008. "Towards a Theory of Online Learning" In Theory and Practice of Online Learning, edited by T. Anderson. Edmonton, AB: AU Press.
- Andone, D. M., Dron, J., Pemberton, L., and Boyne, C. W. 2007 "E-Learning Environments for Digitally-Minded Students." Journal of Interactive Learning Research 18 (1): 41-53
- Barnard L. Lan, W. Y., To, Y. M., Paton, V. O., and Lai S.-L. 2009 "Measuring Self-Regulation in Online and Blended Learning Environments." Internet and Higher Education 12 (1): 1-6.
- Barnett, R. 1997. Higher Education: A Critical Business. Buckingham: Society for Research into Higher Education and the Open University Press.

- Bennett, S., Maton, K., and Kervin, L. 2008. "The 'Digital Natives' Debate: A Critical Review of the Evidence." *British Journal of Educational Technology* 39 (5): 775–786.
- Brookfield, S. 2006. *The Skillful Teacher: On Technique, Trust, and Responsiveness in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruce, B., and Payton, J. K. 1990. "A New Writing Environment and an Old Culture: A Situated Evaluation of Computer Networking to Teach Writing." *Interactive Learning Environments* 1 (3): 171–191.
- Curtis, D. D., and Lawson, M. J. 2001. "Exploring Collaborative Online Learning." *Journal of Asynchronous Learning Networks* 5 (1): 21–34.
- Dirckinck-Holmfeld, L., and Lorentsen, A. 2003. "Transforming University Practice through ICT: Integrated Perspectives on Organizational, Technological, and Pedagogical Change." *Interactive Learning Environments* 11 (2): 91–110.
- Doering, A. 2007. "Adventure Learning: Situating Learning in an Authentic Context." *Innovate: Journal of Online Education* 3 (6).
- Edmundson, M. 2008. *Dwelling in Possibilities*. *The Chronicle of Higher Education*, March 14.
- Erickson, R. 1999. *Schubert's Vienna*. Vienna: Lehner.
- Flottemesch, K. 2001. "Building Effective Interactions in Distance Education: A Review of the Literature." In *The 2001/2002 ASTD Distance Learning Yearbook*, edited by K. Mantyla and J. A. Woods. London: McGraw-Hill. 46–61.
- Gabriel, M. A. 2004. "Learning Together: Exploring Group Interactions Online." *Journal of Distance Education* 19 (1): 54–72.
- Garrison, D. R. 1993. "A Cognitive Constructivist View of Distance Education: An Analysis of Teaching-Learning Assumptions." *Distance Education* 14 (2): 199–211.
- Garrison, D. R., Anderson, T., and Archer, W. 1999. "Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education." *The Internet and Higher Education* 2 (2): 87–105.
- Gonzales, C. 2010. "What Do University Teachers Think Elearning Is Good for in Their Teaching?" *Studies in Higher Education* 35 (1): 61–78.
- Graham, C. R., and Misanchuk, M. 2004. "Computer-Mediated Learning Groups: Benefits and Challenges to Using Groupwork in Online Learning Environments." In *Online Collaborative Learning: Theory and Practice*, edited by T. S. Roberts. London: Information Science. 181–202.
- Hamer, J., Kell, C., and Spence, F. 2007. "Peer Assessment Using Aropā." *Australian Computer Society*. <http://www.cs.auckland.ac.nz/~j-hamer/peer-assessment-using-Aropā.pdf>.

- Hannon, J. 2009 "Breaking Down Online Teaching: Innovation and Resistance." *Australasian Journal of Educational Technology* 25 (1): 14-29.
- Haynes, D. 2002 "The Social Dimensions of On-Line Learning: Perceptions, Theories, and Practical Responses." Paper presented at the Distance Education Association of New Zealand Conference, Wellington, New Zealand. April 10-12.
- Helsper, E. J., and Eynon, R. 2009 "Digital Natives: Where Is the Evidence?" *British Educational Research Journal* 36 (3): 503-520.
- Jonassen, D. H., Howland, J., Moore, J., and Marra, R. M. 2002 *Learning to Solve Problems with Technology: A Constructivist Perspective*. 2nd ed. Columbus, OH: Merrill/Prentice-Hall.
- Kaplan, A. M. and Haenlein, M. 2010 "Users of the World, Unite! The Challenges and Opportunities of Social Media." *Business Horizons* 53 (1): 59-68.
- Kek, M. Y. C. A. and Huiser, H. 2011 "The Power of Problem Based Learning in Developing Critical Thinking Skills: Preparing Students for Tomorrow's Digital Futures in Today's Classrooms." *Higher Education Research & Development* 30 (3): 329-341.
- Le Guin, E. 2006 *Boccherini's Body*. Berkeley: University of California Press.
- McDonald, A. 2008 "Facebook in the Classroom: Integration of Online and Classroom Debates into Courses." <http://akoaotearoa.ac.nz/download/ng/1616/group-3300/facebook-in-the-classroom-integration-of-online-and-classroom-debates-into-courses.pdf>
- Ng, P. Y., Goi, C. L., and Gribble, S. J. 2008 "Adaptation of Google Group for Online Teaching and Learning." In *HERDSA 2008: Engaging Communities*. Milperra, NSW: HERDSA.
- November, N. R. and Day, K. 2012. "Using Undergraduates' Digital Literacy Skills to Improve Their Discipline-Specific Writing: A Dialogue." *International Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* 6 (2): Article 5.
- Oblinger, D. and Oblinger, J. 2005. *Educating the Net Generation*. Edited by D. Oblinger and J. Oblinger. Louisville, CO: Educause.
- Perkins, D., Jay, E., and Tishman, S. 1993 "Beyond Abilities: A Dispositional Theory of Thinking." *Merrill-Palmer Quarterly* 39 (1): 1-21.
- Richardson, L. 2003. "Writing: A Method of Inquiry." In *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, edited by N. K. Denzin and Y. S. Lincoln. Thousand Oaks: Sage. 499-541.
- Roblyer, M. D., McDaniel, M., Webb, M., Herman, J., and Witty, J. V. 2010. "Findings on Facebook in Higher Education: A Comparison of College Faculty and Student Uses and Perceptions of Social Networking Sites." *Internet and Higher Education* 13: 134-140.

- Salmon, G. 2000. *E-Moderating: The Key to Teaching and Learning Online*. London: Kogan Page.
- Salmon, G. 2002. *E-Trivlies. The Key to Active Online Learning*. London: Kogan Page
- Stahl, G., Koschmann, T., and Suthers, D. 2006. *Computer Supported Collaborative Learning. An Historical Perspective*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Tapscott, R. 1998. *Growing up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill.
- Teo, T. 2013. "An initial Development and Validation of a Digital Natives Assessment Scale (DNAS)." *Computers & Education* 67: 51-57
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wamock, S. 2009. *Teaching Writing Online: How and Why*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Wass, R., Harland, T., and Mercer, A. 2011. "Scaffolding Critical Thinking in the Zone of Proximal Development." *Higher Education Research & Development* 30 (3): 317-328
- Weinstein, M. 2000. "A Framework for Critical Thinking." *High School Magazine* 7: 40-43.
- Wenger, E. C., McDermott, R., and Snyder, W. C. 2002. *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Yearsley, D. 2012. *Bach's Feet: The Organ Pedals in European Culture*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

الباب السابع

الآفاق الاجتماعية للتفكير النقدي

أن يكون المرء صاحب فكر نقدي، فذلك يعني أن يوجه نقداً لشيء ما وعندما يبدأ التفكير حول التفكير النقدي، فإساً ينبغي أن يوجه انتباهها إلى الافتراضات أو الحجج أو الأدلة وكان النظر فيما مضى إلى التفكير النقدي يتركز على استحصاره للمحتوى المسطقي وعلى قوة الحجج، وكذلك قوة الافتراضات ثم لوحظ بعد ذلك أن الغالب الأعم فيما يحدث على أرض الواقع أن التفكير النقدي يوجه إلى الأوضاع السياسية والاقتصادية أو النظم الاجتماعية ومن هنا فإن هذه الملاحظة تفتح واسعاً الفضاء الذي يتم فيه أعمال التفكير النقدي.

وفي المقابل يوجد هناك تطور أبعد من ذلك، وسعطف أساسي في هذه القصة فهناك تيار مطرد لثقافة فلسفية واجتماعية انتهت إلى المكنون الاجتماعي للصكر فالمكر لا يشأ في المراع، ولكنه يأتي حصيلة اهتمامات، وافاق، وبى مثقلة بالسلطة وعلاوة على ذلك يصير أصحاب البرعات المكرية الماركسية، ومدرسة فرانكفورت للنظرية النقدية، والتحريريين في أمريكا الجنوبية (مثل: فريري Friere) على أنه ليس من البادر أن تفسد الاهتمامات الاجتماعية التفكير وتلونه وتصبي عليه النحير المسبق.

إن حقيقة مفهوم الأيديولوجية في نهاية الأمر يدل على تكوين مركب، للبطرة إلى العالم، لها ارتباط نسقي مع مصالح المجتمع، ولها نظراتها القيمة والثاقبة إنها ليست حاطنة في كل الأحوال. ومع ذلك فالثغرة المفتاحية الكامنة فيها، أنها في أفضل أحوالها، نظرة جرنية حيال العالم. تلك النظرة لا تتوقف عن كونها جرنية وإساً تتجاوز ذلك فتخرج مصالح بعضها تابعة من العرور بالقوة.

وقد أخذت أدبيات [الإنتاج الفكري في] التفكير النقدي تنحو إزاء احتواء مثل هذه الرؤى الاجتماعية وسارت على دربها الرؤى التربوية (التعليمية) ولما كانت الأفكار غالباً ما تتحور، إلى مدى بعيد، بسياقها وأصولها الاجتماعية، فلا مفر للتعليم العالي، على وجه الخصوص من التواءم في رسالته مع التيار الغالب وهذا تبدو لنا العلاقة بين الشروع المبكر للسوبر (لغري)، الذي ذهب إلى أن الإنسانية يمكنها من خلال أعمال العقل، أن تصل إلى إجراء لتتحرر من انغلاقها البشري (أو بعبارة أدق انغلاقها الاجتماعي) لمعطّل للعقل والآن فإنه بناء على هذا الأفق الأكثر انفتاحاً للتفكير النقدي، فقد أصبح من المحتتم على التعليم العالي، أن يأخذ على عاتقه مسؤولية تمكين الطالب ألا يسطر فحسب، وإنما يهبط إلى السيل التي تتجدها الأفكار المشتبه بوصفها في بقايا وموضوعيتها، بل وفسادها ومن هنا فإن التعليم العالي لديه فرصة سانحة لنبي الجانب النقدي للمجتمع، حتى يتمكن لطلاب من كسب قدر من الحرية (وهو في الحقيقة تحرر) من انغلاق السطر، وإلا فإنهم معرضون لاستمرار العبودية ولعل المصطلح المفتاحي لهذه المدرسة الفكرية هو لمط "تحرر" emancipation "والأفاق النقدية يمكنها أن توفر للطلاب معايير تعيها على التحرر من السدح صيغة الأفق للتفكير النقدي.

لقد كانت تلك لحظة فاصلة في التفكير النقدي باعتباره أداة تربوية. فالأول بدأت النقلة من الاهتمام بالصيغ وهي تعرض نفسها على الصفحات، إلى السطر في الظروف الاجتماعية التي ولدت فيها الصيغ. أيًا كان الشكل الذي أحواها وانطلاقاً من هذه النظرة فإنه كي يكون الإنسان صاحب فكر نقدي بحق، فإن عليه أن يواجه نقده للمواقف التي استثقت منها وجهات السطر والمعتقدات الراسخة على نطاق المجتمع، وبعد هذا أقرب إلى الانقلاب على النظرة المهيمنة إزاء التفكير النقدي باعتباره نوعية داخلية تركز اهتمامها على بصوص الدراسة، إلى نوعية للبيئة الخارجية توجه تركيزها نحو المواقف والبنى الاجتماعية ومن المحتني أن يطرق هذا التوجه الأخير باب المجال السياسي المعني أخلاقياً برعاية الديمقراطية، والمواطنة، وحقوق الإنسان، والعدالة الاجتماعية وتبعاً لذلك، فإن الفكر النقدي أصبح ذلك الفكر الذي يميّط اللثام عن

الارتباطات بين بي قوى المعتمديات [المداهيب] المنهجية عبر المجتمع

ولدى فصول هذا الباب مواقف مختلفة فيما يتعلق بهذه الباقية من وجهات النظر الخاصة بالتفكير النقدي فاستمكير النقدي بالنسبة لكل من "فولمن Volman وتن دام Ten Dam" يهيء طريقه للمساعدة في دعم المواطنة لدى الطلاب وبناء على ما طرحاه من مقترحات وراء "السطريات البنائية الاجتماعية socio-constructive" فإنها بمصلا "المطور الثقافي الاجتماعي socio-cultural perspective" وهذا يكون الوجه المحوري مصب على "الممارسات الاجتماعية social practices" التي تنمي على تشكيل "مجموعات طلاب التعلم communities of learners" على اعتبار أن هذه المشاركة أثبتت أنها "إيجابية على المستوى الشخصي" إن السياق الاجتماعي [في هذا النهج لا يعني جماعات طلاب التعلم المشاركين في. المؤلف في المقام الأول، وإنما يعطي الأولوية للنشاط في حد ذاته" ويقتصر أن يؤدي هذا النهج إلى دعم التفكير النقدي، إذ يتم فيه من تروح أساسي بين ارتفاع مستوى الفرد وبين السياق الذي يعيش فيه وهذا يؤكد التركيز على "القوة النقدية" فبعض روابط بين عملية التعلم والموقف أو المواقف الحالية والمستقبلية يمكن الطلاب من أن يطبقوا المعارف والمهارات التي اكتسبوها" (*)

أما المصل الذي أعده كل من Blackie, Leibowitz, Nell, Matgas, Roschackie, and Young فيهدف أيضا إلى دعم المواطنة النقدية، لكنه يختلف تماما في مطلقه الذي يبدأ منه، ونعني به تحديدًا مرحلة ما بعد النظام العنصري في جنوب أفريقيا وهذا يعرض المؤلفون للتعريف الذي توافقوا عليه فيما بينهم للمواطنة النقدية "البنية على غرس مجموعة من القيم الإنسانية العامة التي لا خلاف عليها مثل. التسامح، والتنوع، وحقوق الإنسان، والديموقراطية والتطلع إلى مستقبل بالإمكان تحقيقه، مؤسس على العدالة الاجتماعية" وابتداء من هذا التعريف أعدوا دراسة، طبقوها على أعضاء هيئة التدريس في جامعة Stellenbosch التي كانت في وقت من الأوقات معقلا للعنصرية.

(*) المحفوظات في الممره لمستشهد بها من صنع كاتب مقدمه الباب.(المترجمون)

وتم بدل مجهود كبير فيها لإدماجها في مجتمع متعدد الثقافات (يكتفي منها بذكر جهود نائب رئيس الجامعة الملقم الأستاذ "روميل بوتمان Russel Botman" الذي وافقه المنية فجأة مند وقت قصير جدا) ولما كان المؤلفون يلاحظون أن مفهوم التفكير النقدي ما زال "مثيرا للجدل" وهو ما يتمثل على الأقل في الاختلاف حول تطبيقه في المجالات (المقررات) الدراسية، وذلك أمر مشاهد في نهج تعليمه للطلاب. وكذلك في مدى تحمل الجامعات لهذه المسؤولية ومن جانب آخر يقر المؤلفون بوجود مشكلة بظل قائمة ألا وهي "الكيفية التي يمكن بها المعالجة لدفعه لقضايا المواطنه النقديه [وبخاصة] في مقرر من مقررات العلوم، وما إذا كان المرء يرغب في ذلك حقاً"

ويعد المصطلح الجامع "التربية النقديه critical pedagogy" الذي أتى لتمييز اشكال التعليم والتعلم الموجه نحو الاهتمام بالسوك الاجتماعي والنقدي، والتي ننبعها "كاودين Cowden" وسينج Singh في فصلهما وقد انطلما من فكر "فريدي" لتتوجه الواضح، نحو فكرة التفكير النقدي، باعتباره "مدرسة اجتماعية" حيث انتهى إلى أن عمليات أو أفعال التعلم مطويه في ذاتها على طابع سياسي" وقام الرجلان كذلك بتتبع فكرة التفكير النقدي وهي تستق عن كاسط Kant وفكره حول "الباء الداتي الإيجني للقصبة لمطروحة" ثم من خلال هيجل Hegel (ورؤيه ل تسميه لوعي النقدي الداتي) حيث يدرك المرء من حاله أن "الأفكار الثابته تصح بنفسها عن عدم ثباتها" وصولا إلى ديوي Dewey (حيث التربية أو لتعليم في ارتباط بـ "الديموقراطية") وبعد ذلك يأتي "هايرماس Habermas" (وبخاصة فكره عن "المهارة في التواصل") وأخيرا ياربيت Barnett (في فكرته عن "الكينوبة النقديه" أو الكائن النقدي) إن مطورهم لتربية النقديه، إن يطوي في القلب منه، على فكرة حقواها ن إبداع لمعرفة، وشخصيات طلاب التعلم في ذاتهما إصلاح اجتماعي وأيدولوجي وهذا يعني بالسبعية أنه لا مكان للإملاء، وإنما أن تكون هناك بلوره لـ "قصبة تتطلب وعيا نقديا" من خلال عمليه يشترك فيها المعلم والطالب يعسم كل واحد منهما الآخر على حد سواء

أما الفصل الذي أعده "ستيفين بروكميلد Stephen Brookfield" فإنه يأتي في دت السياق، إلا أنه يطوي على تعمق خاص ويلخط بروكميلد أنه قد جابه الصواب،

عندما توقع أن يقوم طلابه بالطرح الماحص للذات على، دون أن يعد، هو، نفسه لقبول النقد الصريح أمام طلابه، ومن ثم يقدم نموذجاً يعتدي به، لذلك النوع من التفكير النقدي الذي ينبغي تشجيع الطلاب على ممارسته فيما بينهم وهذا يستعيد بروكميلد أمور، متنوعة، مما يعتبر مواقف شخصية للغاية ثم يخص جواب معينة منها بالنقد، وكأنه يقوم باستجواب لذاته وقد ينظر إلى هذا على أنه لا مشكلة فيه، لكن الأمر على العكس من ذلك، "المعلمون الذين يتفحصون الانساق، أو دور القابلية للنقد" عليهم أن يتوقعوا على الأقل في مرحلة البداية تفجيماً أقل استحساناً ولعلنا نتوقع إلى جانب ما ذهب إليه بروكميلد من أن هذه النتيجة تأتي من القلق الذي يساور بعض الطلاب من ترقب وقوعهم في لحن الذي ربما يثأر من الفحص التشريعي للذات (مثل ذلك النموذج الذي تقمصه أحد المعلمين، المرعبين في الإفصاح عن الذات أي كما فعل بروكميلد)

ويسعد العمل الذي أعده كل من Szenes, Tilkartana, and Maton، إلى حد ما، موقفاً خارج دائرة أعضاء الفريق الآخرين فالمفهوم الرئيس الذي نسوه، استقوه من نظرية الركائز التي طورها "ماتون Maton" خلال السنوات الأخيرة، وصولاً إلى "الورس الدلالي semantic gravity" ونشير الورس الدلالي، في عجالة، إلى المسمى الذي تصل إليه القيم المضافة في متوالية ما في تطابقها مع م سبق معين (وهذا تحقق ورساً دلالياً عالياً) أم أنها منفصلة تماماً عنه -وفي الحقيقة تكون ذات طابع نظري بحث- (ومن ثم تصل إلى مستوى أضعف في الورس الدلالي) ويبرز مؤلفو الفصل الكيمية التي يمكن أن يمثل بها بيانياً، تدفق مجموعة الإصاغات تبعاً لتجربتها أو التزامها ومن المرجح أن تشهد متوالية أفكار الطلاب ارتماعاً وانحماصاً في هذه الحالة وبمضي بنا المؤلفون فيلاحظون أن عمليات التفكير النقدي لدى الطلاب، تعد من خلال البحوث الأمريكية، عرضة لآلا تكون مبنية كلية على السياق، ولا تصل إلى دائرة مستوى التعميم. ثم يحطون بعد ذلك خطوة أخرى، فيفترضون أنه يمكن أن يكون هناك أنماط مختلفة في هذا الصدد وقد أدى الإجراء الذي أعلنوه إلى إحداث تحرك خارج صندوق الثنائية المرفقة "لإما التعميمية [أي مقرر في التفكير النقدي للجميع] أو التخصصية [أي أن يكون تعليم

التفكير النقدي مدمج في تطبيق موضوعات المنهج وذلك من خلال الكشف عن الخصائص [الإيجابية] العامة وكيفية لزود بها -على اختلافها- في سياق المجالات الدراسية [المقرره].

وإذا كان التوجه الاجتماعي واضح في المثاليين لندى تم عرضهما في المجال لندى نحن بصدد -أي العمل الاجتماعي ودراسات إداره الأعمال- فإن من الممكن القيام بجهد بناء، لتطبيق هذه المعالجة في المقررات، التي تعد أمثلة واضحة في نطاق التربيه النقدية ولكي تكون التربة النقدية فعالة فإن من المفصل أن تكون قابلة لاستيعاب أي من الخصائص النمطية لأوزان المعاني؟ فهل التربة النقدية -والمفصول الواردة في هذا الباب التي تعد عائله من ماني أو مصريات لتعليم -توجه إلى دعم الأشكال العامة من تعليم الانشادية أو الأشكال الأخرى المخصصة للسياق؟ [أي سياق المجالات أو المقررات المتخصصة] وحتى الآن فإن السؤال ما زال ينتظر الإجابة

الفصل الثلاثون

قول كلمة الحق لأصحاب السلطة^(*) التفكير النقدي في ضوء مبادئ النظرية النقدية

ستيفن بروكفيلد

Stephen Brookfield

المقدمة

إن صباغة مفاهيم التفكير النقدي، تحدد كيفية تدريسه وتعمده أبرز معالم خطاب التفكير النقدي إلى الفلسفة التحليلية والمنطق، والعلوم الطبيعية، والأفكار البراجماتية، والتحليل النفسي والطب النفسي، والنظرية النقدية وإذا كانت مرجعيتك الفكرية والذهنية سطلق من 'النهج الإقصائي' المطبق للاستدلال القياسي، فإذك ستنظر إلى سلوكيات طلابك على أنها جميعاً أمثلة للتفكير النقدي. ومن ثم ستختلف كثيراً، عن زميل لك، يرى التفكير النقدي كتحليل للأغيب لعوية ومع ذلك فأنا كان المجال الذي يدرّس فيه التفكير النقدي - بداية من الإحصاء وحتى اللاهوت، ومن الميرياء إلى اللعبة الرومنسية فهناك قاسم ذهني مشترك بين مختلف المجالات يتعلق بالتفكير النقدي إنه يمحور حول فكرة جعل الطلاب يفكرون - نقدياً - حول تمكيتهم، من النظر في

(*) يحوي هذه الدراسة تطور حول المصطلح. على أنه سلطان العلم أو الفكر، وربما كان ليس القيم - رحمه الله - من فطنو ميكر لهذا المصوب حيث يقول: "إن سلطان العلم اعتمد من سلطان اليد، ولهد يقدر الناس بلحجة ما لا يصادون لهد، فإن الحججة تفقد بها القلوب، وأب اليد فانها ينفاد لها (اليدن) فالحجة تضر القلب وثقوته والحجة أيضا تاصره مصب ظاهرة على الباطل فأهله له سبريد راجع حصي عبد الرحمن العدم والمعومات عند ابن القيم، قيساب بوزانة وتجاوزات تحديث الامام علي، القاهرة: المؤلف، 2006. [الترجمون]

المروض التي تعدد لكيفية، التي يتحكم بها على صحة لمعرفة، في مجال ما وفي بعض الأحيان يكون التأكيد على بحث حقيقة المروض وتقصيده، هو الشاغل لبقاشات الخبراء في المجال، وفي أحيان أخرى يكون التركيز موجهاً إلى الطلاب أنفسهم ليدفعوا عن المروض، التي يعمون في صيوتها وبغض النظر عن المجال الدراسي، فإن كل التخصصات النرامية الأكاديمية تنبى على التحقن من المروض المتبعة، بما يرجع الباحثون في المجال، النظر إليه باعتباره معرفه صحيحه وبعد معيار الفلسفة لتحليلية في البلدان التي تتحدث الإنجليزية، من أكثر المعايير المؤثرة فكرياً، والتي تحدد معالم لكيفية، التي يتم بها فهم وتبرين التفكير النقدي. وعندما الحق أطمالي بالنظام التعليمي المطبق في مدر من أمريكا، فإنه كان يجري فهمهم باستمرار (بدء من عمر الخامسة) من حيث مدرستهم للتفكير النقدي وتيسيراً لذلك وتحققاً "للرول" الأبسط مستوى، فهم كانوا يرمون الأطفال بإعطاء حجج مبسر أي آراء أو استنتاجات أو بيانات يدلون بها، سواء كانت في مجال حساب التفاصيل والتكامل، أو الدراسات الاجتماعية أو العلوم أكثر من ذلك، فإن هذه الحجج سبى الحكم على صلاحيتها من خلال الأدلة التي دعم بها الأطفال أو الطلاب حججهم لقد عموهم كيف يكتشفون المعالطات المنطقية، وكيف يعبرون بين التحير والحقيقة، وبين الرأي والليل، كما عموهم إصدار الحكم بآ على الشواهد والاستنتاج السليم، ومهارة استخدام أشكال متعددة من طرق الاستنتاج (الاستنباطي، والاستقرائي، والهمجي، والعرفي، والمقارب، وغير ذلك)

وبالنسبة لي، فإني أقترح في فصلنا هذا التحول بعيداً، عن معالم الفلسفة التحليلية والقيام باستكشاف مدد يعني التفكير النقدي؟ وكيف يكون ما عليه النموذج الذي يمثل عسماً، يتشكل متأثر بأسوب للمربين، الذي يعجب عليه طابع مدرسة فرانكفورت النظرية النقدية الاجتماعية critical social theory (النظرية النقدية اختصاراً)؟ وعلى الرغم من إيمان البراجماتيين بأن الديمقراطية هي النظام السياسي الأفضل بالنسبة لضمان توفر مناخ الامتدح الفكري، باعتباره شرطاً ضرورياً للتقدم المعرفي فالنظرية النقدية التي تطرحها الماركسية، وارتباطها بالاشتراكية الديمقراطية

يعني أن مقوماتها النقدية ذات طابع سياسي، ومن ثم فإن المعلمين الذين تم تشكيلهم من خلال هذه النظرية، وجهوا التفكير النقدي، نحو تحرير المهوم يساري معين للعدالة الاجتماعية، والكشف عن الخلل في موارد القوى وتفويضها ومثالا على تطبيق التفكير النقدي بهذا المعيار، يترجم اهتمامهم بالصدرة على محري الألعاب الأيديولوجية ومقاومته، والكشف عن إساءة استخدام السلطة

وسامهل الفصل الحالي بموجب لما تنصصه نعاليم لنظرية النقدية ثم أتناول القصبة من خلال سؤالين يوجهان للمدرسين الذين يعملون وفق هذه التعاليم، ما مقرر التفكير النقدي الذي يطبقوه في قاعة الدرس، وكيف يصد مدرسون نموذج الاسمادية للطلاب؟

معيار النظرية النقدية للتفكير النقدي

يرتبط مصطلح "النظرية النقدية" بالمفكرين التابعين لمدرسة فرانكفورت الخاصة بالنظرية النقدية الاجتماعية من أمثال Marcuse (1972) Horkheimer and Adorno (1987) and Habermas (1964) وبصفت النظرية، العملية التي يتعلم من خلالها الناس أن يدركوا إلى أي مدى، تتوغل الأيديولوجيات السائدة غير العادلة في مواقف الحياة اليومية وأنشطتها وتشكل هذه الأيديولوجيات سلوكنا وتبقى على نظاما الجائر هذا، غير قابل للمسامح به من خلال إظهاره على أنه شيء طبيعي. وعلى أرض الواقع تبني النظرية النقدية على ثلاثة افتراضات محورية في النظر إلى الطريقة التي بتنظم بها العالم (1) أولها طاهر للعيان، إذ أن الديمقراطية العربية في الواقع أسفرت عن وجود مجتمعات تكاد تنعدم فيها المساواة، حيث أن الظلم الاقتصادي، والعصرية، والتمييز الطائفي واقع لا مفر منه (2) وأن الطريقة التي يعاد من خلالها تشكيل الحكومات يراد إظهارها على أنها أمر طبيعي وحتى (ومن ثم مع أي معارضة محتملة للنظام) من خلال الدعاية المكثمة للأيديولوجيا السائدة (3) أن مهمة النظرية النقدية تتمثل في فهم السيادة التي تدار بها الدولة كمقدمة لمعييرها

وتتضمن الأيديولوجيا السائدة مجموعة من المعتقدات والممارسات المقبولة على

نطاق واسع، والتي تضع إطاراً للتفكير الساس في حياتهم والحياة التي يعيشونها وتعمل هذه الأيديولوجية بمعالجه عندما يمكن مجتمعاً غير عادل اقتصادياً وعنصرياً، بيد المثنيين، ويميز بين الجنسين، من إعادة إساح نفسه بأقل قدر من الصمغ إن وظيفتها إقناع الناس بأن العالم هم تنظيمه وفق أفضل الأسباب، ومن المجتمع يعمل على تحقيق أفضل الموانئ للجميع وسطر النظرية النقدية للأيديولوجية السائدة، على أنها تلاعبية متأصلة ومربوطة ومن منظور النظرية النقدية، أيضاً فإن الشخص النقدي هو الذي يمكنه أن يدرك هذا التلاعب، ويميز كيف تُصطبغ السبل لفتح الباب أمام لرأسمالية ومطلق العنصرية البيروقراطي، كي تاحد لاس إلى سلوب حياة يؤيد القمع الاقتصادي والعنصري والقدوم على التمييز بين الجنسين ومن ثم يصمم تدرج التفكير النقدي لتعليم الناس النظر إلى ما وراء الواجبة العدية لظهرة للحياة اليومية لإدراك براعه عمل الأيديولوجية لإبقاء الناس صامتين و(ضمن المصطلح)

ويحدد معيار النظرية الجديدة عدواً واضحاً للتفكير الساسي، ألا وهو وجود أيديولوجيات شائعه مثل الرأسمالية، وسيادة العنصر الأبيض، والبطام الذكوري، والتخير ضد الروح المثني، مع برامج عمية التأثير أو التلاعب الأيديولوجي، الذي يؤكد قبول الأغلبية لهذه الأيديولوجيا، دون سقيق وهؤلاء الذين يعملون من خلال هذا النموذج، ينبغي أن ينظر إليهم على أنهم مثل مثيري المتاعب الذين يرون استعمال القوة، والتمييز العرقي، وانطاني، والتمييز بين الجنسين، والتخير ضد المعاقين والخوف من الروح المثالي، في كل مكان حتى لو لم يكن موجوداً

إن تدرج التفكير النقدي لمشكّل بهذا المعيار يستتبع معاعده الطلاب على سمية ما يسميه مير (1959) C W Mills رؤية بنوية إزاء العالم structural worldview، والتي من خلالها تحس المشكلات المردية كظاهره سياسية وساء على ذلك مثلاً، فإن التسريح المؤقت للعمال يرتبط بتطبيق أفكار الرأسمالية التي تسعى إلى تطوير أسواق جديدة، وزيادة الأرباح، وتقليص تكاليف الأيدي العمدية إن تقدم مرض ما وعلاجه (أو التميل من أهمية ذلك) يُفسر من خلال بنية شركات الأدوية، وشركات التأمين الصحي وحصة التأمين الصحي ويرتبط لطلاق، بالصعط الواقع على العلاقة بالعمل في ثلاث

وظائقب، لتوفير صفقات التعليم، والصحة، والرعاية. إلخ وفي هذا الإطار فإن تعلم التفكير مقدّمها بعد نوعاً من أنواع الوفاية من المسموم الأيديولوجية، والتي من خلالها تُفصح الأيديولوجية الفردية - المبينة على الاعتقاد بأساً كلما نصبح مصرياً، وأساساً قادة أرواحنا - عن نفسها كأداة للوعي الرائف. والوعي الرائف هو حالة الانخداع (الخصوع للتخدير) بالأيديولوجيا السائدة، للتسليم بأن عدم المساواة هي من النتائج الطبيعية لقابول دروس الخاص بالبقاء للأصلح، وأن الرخاء يأتي لأولئك المستحقين له، لأن لديهم موهب استثنائية أو لأنهم يعملون بجهد أكثر من الآخرين.

وفي المقابل، فإن أول وأبرز الانتقادات التي توجه إلى نموذج النظرية النقدية للتفكير النقدي، هو أنه يبالغ في رأيه دور تحفظ، بشأن هؤلاء الأشخاص الطيبين (المطربين النقديين) والأشخاص السيئين (الرأسماليين العنصريين) ويأتي الانتقاد الثاني من جرمه بنقطة النهاية التي صممها تصويره المسبق - أي الاشتراكية الديمقراطية - التي يسعى لتحقيقها ويتناقض هذا مع بعض المعايير التي تتساها السعاج الأخرى، حيث يكون حال التفكير النقدي مفتوحاً دائماً على مقدرات جديدة، ولا يصمم مسبقاً على محطة نهائية لحركته هناك بالتأكيد بعض الحقيقة في هذا الجدل. ذلك أن المطربين النقديين كثيراً ما يرفعون إلى إدانة ما يرويه إمارة استغلال للسلطة، كما أنهم يخطرون، بحلاء، إلى بعض الأيديولوجيات (الرأسمالية، تمير البيض) على أنها مدمرة، كما يخطرون إلى مصمدين بعينهم لتلك الأيديولوجيات (رؤساء العمل، المديرين، مجالس الإدارة) على أنهم عملاء للفساد والدمار.

والجدير بالذكر أن النموذج المكري النقدي، يستوعب آليات تقنية ذاتية في داخله، وبعض النظر عن كل ذلك، فإن النظرية نفسها، بدأت كمحاولة لإعادة صياغة الفكر الماركسي، في ظروف لم يتوقعها ماركس نفسه إن الطبقة العاملة في الدول الصناعية لا علاقة لها بالثورة البلشفية في روسيا، ومع ذلك أحدثت ما يشبه الانقلاب في الرأسمالية. والحقيقة أن هذه الطبقة عالياً ما تكافح من أجل أن تتحول إلى البرجوازية ولم يتوقع أبداً ماركس ظهور وسائل الإعلام، ولا الدور الذي لعبته في الأيديولوجيا السائدة. وكما يلاحظ بروب و كلي (Broner and Kefner (1999 فإن النظرية النقدية باعتبارها دابة

من المذهب الجدلي لماركس وهيجل، ممتنحه ذاتيا على التطوير والمراجعة" (2) وعلى الرغم من القبول المبدئي لكتب مثل C W Mills The Marxist (1962) Eagleton's Ideology (2007), and Broner's Critical Theory (2011) عليه أي المذهب الجدلي ولاستخدامه للأطر المصممة المستقاة من معيار النظرية النقدية، فإنهم، في نفس الوقت، يفعلون ما بوسعهم لتصيدها ولداؤه وفقا لماركيور Marcuse يمكن القول "إن النظرية لصدية أحيرا وليست بأخر، نقدية لخصها وللقوى الاجتماعية التي سطم أسسها" (1964, 72).

ما الذي يجري من قبل المحاضرين المفهمين بمعطيات النظرية النقدية في قاعة الدرس؟

مع تسليمنا بأن الأيديولوجيا والسمطة، تفقد في بؤرة تركيز مفاهيم النظرية النقدية، فإنهما على نحو مشابه تشكلان عناصر المقررات الدراسية الخاصة بالتمكيز النقدي التي تطبق في قاعة الدرس، والتي تم تشكيلها من خلال هذا النموذج المكري وحتى الآن فأنا أتيد الكثير من التعصب أثناء حديثي عن الأيديولوجيات السائدة وسنحاول هه الأيديولوجيات التي يتم استكشافها في قاعة درس التفكير النقدي وهي العسكرية والرأسمالية، وتفوق البيص، والنظام الكوري، والتحرير ضد الرواح المثلي، وإقصاء المعاقين، إن من طبيعة الأيديولوجيا المسيطرة أنها غالبا ما تكون جزءا من الهواء الذي نتنفسه، نجده غير لافت لسطر، ونعيدا عن الأنظار وعندما تتوفر لنا القدرة على إكساب الطلاب الرؤية بأيدولوجية معينة، خلال إبداء ملاحظة تبدو دقيقة في نقاش علي، أو كامة وزء سلوك شائع، في مجال تطبيق دراسي، يصبح الأمر يسيرا عندما نحدد أسماء هذه الأيديولوجيات ونوضح مصمونها وبعبا لذلك فإن المستوى الرئيس من المقرر النقدي سيكون التعريف بالمكونات المختلطة للأيدولوجية المسيطرة أو السائدة

الأيديولوجية العسكرية

إن العسكرية بوصفها إحدى الأيديولوجيات تمجد استخدام القوة من أجل القوة، مؤمنة بأن الطريقة الوحيدة لتغيير السلوك أو الحفاظ على النظام، يتأثر بشهر الفواب، وتبرير القتل، وتعذيب واعتصاب المدنيين كـ"صبر ملازم" للعمل العسكري، كما تؤكد على المكدس الدائم للأسلحة بوجهه لطريقة المثلى لإقرار السلام. وفي عقيدة العسكريين أن "السؤال (أو الهم) المحيط بالحرب والعنف، لا يكون عند وهو عموماً، بل عن من سيجو ويظل على قيد الحياة" (O'Neill and O'Sullivan 2002, 174). ويجسد تطبيق القيم العسكرية في مناطق الحرب كل يوم على سبيل المثال يورد موجب Mojab (2010) منتظمات عن النساء، والحرب، والعنف، وسعيهم يرى فيها كيف يجتمع كره النساء والعسكرية في نظام طالبا السابق في أفغانستان (2010)، وكيف يدهور مكتسبات حقوق المرأة التي بوصف من اجنبا طويلا منذ الغزو الأمريكي (2010)، وكيف نشهد النساء المبسطيات حواجر عسكرية تحول يبين وبين التعليم (Shatoun- Kervokian 2010)

وتعيق على ما يمكننا تعلمه من دراسته Mojab عن النساء، والحرب، والعنف، هل هورسمان (2013) Horsemann يوثق لنا لحياة في ظل النظام العسكري متمثلة في تصاعد انثقة بالفس وتنامي شعور المدنيين باللوم والتدب، إزاء ما اتخذوه من مواقف، والاكتئاب، والقلق، وأعراض صعب ما بعد الصدمة، والأرق ومن الأمور التي بعد تعلمها ضرورة هصوى. ما يعتري العسكريين من من الخوف من التعرض للعقاب أو الإدلال نتيجة الوقوع في الأخطاء لذا يؤيد "هورسمان" على لمستوى التربوي- الاستعانت المبددة للوصول للحد الأدنى لما يصبره إجراءات "طبيعية" خلال تعليم الجاجين من الحرب، ومحاولة خلق أنشطة يمكن للمرأة أن تشرك هي بتجربتها بأساليب جماعية ولاستخدم نظم التدريس المرئية، وتلك التي تقوم على الخبرة المباشرة أو الملموسة

الرأسمالية

تعد الرأسمالية، باعتبارها واحده من الأيديولوجيات، من منظور المفصل الحالي، هي النسخة الاقتصادية من أيديولوجيا المردية، والتي بنى على الاعتماد بأن المجتمع يؤدي أفضل ما في وسعه لتحقيق مصالح المجتمع ككل، عندما يسمح لسان بالتنافس فيما بينهم، وهذا من شأنه أن يكسر الصعود بالمسحات الأفضل إلى القمة وعسما تصنف الخدمات بأنها "الأفضل" فإنه يعني أنها الأكثر خطأ من ثقة المستهلكين. أما إذا انخفض مستوى لشركاء أو فشلت صناعه ما، فإن هذا يخضع لتفسير الداروينيه بمبدأ "البقاء للأصلح" وذلك لأنه ينظر للسوق الحر على انه مصحوب بآثرات وتوارب الطبيعة، يمز فيه بالنجاح من يحقق شرطه -أي أفضل منتج ممكن

وتتعلق بمن هذه النظرة على حياة البشر ويعني ذلك أن التنافس بين الأفراد هو السبيل إلى استحقاق الجدارة، بحيث يرتفع أوفرهم حظ من الموهبه إلى القمة، في أي مجال من مجالات النشاط البشري

هذه النظرة للرأسمالية ليست هي لنظره لويبرية -نسبة لعالم الاقتصاد الألماني ويزر Weber- للرأسمالية التاريخية (الكلاسيكية) والتي تؤكد على تراكم رأس المال واستثماره، بما هي تعني بدلاً من ذلك لسوق الحر المبي على "دعه يعمل دعه يمر"، وعدم تدخل الحكومة في الاقتصاد، وأيديولوجية حرية الإزاده المردية، التي تنظر إلى الحكومة على أنها شيء من مخلفات الماضي، يجب التخلص منه بأسرع ما يمكن. إن أيديولوجية "دعه يعمل دعه يمر" أي عدم تدخل الحكومة في الاقتصاد تلحق بمسها بنجاح بركب قيمتين أخريين من قيم الأيديولوجيات غالبه البقاء أعني الحرية والديموقراطية ومن ثم ينظر إلى تعريف رأسمالية محررة من القيود، على أنه وسيله لتنظيم الشؤون الاقتصادية لصمان حرية اقتصادية سياسية وديموقراطية إن نفس الروح التي ينظر بها إلى المشاريع الاقتصادية، المردية التي يجري تشجيعها، باعتبارها قلب الرأسمالية تتسجم في نوار مع قيم حرية التعبير والحرية والتي تكفلها الديموقراطية

هل تعلم أن تدريس انتقاد الرأسمالية في الولايات المتحدة، من شأنه أن يحقق بث

فوراً لقب "الماركسي"، أو الاشتراكي، أو الشيوعي. لأن الرأسمالية لها ارتباط وثيق بالقيم الأمريكية، ولتي يشكل استبعادها، خطوره وصم الشخص بأنه غير متفق مع التقاليد والقيم الأمريكية وبعد هذا مثالا بيينا على التلاعب الأيديولوجي. وهو ما يعني أن نقاشات الاشتراكية والماركسية عبر مطروحة، وخط أحمر، من الخطر تجاوزه

لقد سعى مشروع لنظرية المصدا إلى فهم كيف يمكن تحويل الرأسمالية إلى الديمقراطية الاجتماعية أي من خلال سيطرة الطبقة العاملة إن التدريس الذي ينتقد وينقي الصوت على الرأسمالية، دائما، ما يثير مسألة تحليل الطبقات. وهذا يجد المدرسون أنفسهم، على الأقل في الولايات المتحدة، أمام قضية أيديولوجية أخرى. ها الأيديولوجية السائدة، تؤمن بأنه في ظل رأسمالية السوق الحر، هناك دائما قابلية ملحوظة للحراك الاجتماعي وهو ما يترتب عليه أن مفهوم الطبقة الاجتماعية بما يصاحبه من تصور عن المواقع الاجتماعية الثابتة التي تحدت من خلال الاقتصاديين وظروف المرء المادية - أصبح غير ملائم وقد استخدم شور (1996) صراحة في ثماينيات وتسعينيات، لقرن الماضي التحليل الطبقي في وصف عمله مع الشباب الصغير في Staten Island Community College ولقد ركز شور على الاتجاهات، الظاهرة المشتركة بين طلابه إزاء فرصهم في الحياة، وبطرتهم للعمل الأكاديمي، وأثبت ارتباط ذلك بالتأثير الأعم للثقافة الطبقية وفي واحدة من أكثر التجارب التي حكى عنها هي اخذ الطلاب إلى كاهيتيريا الكلية وإعداد "برجر" وطاقص محمرة كموضوعات للدراسة وقد استخدم هذا النشاط كأسلوب لتدريس العملة، وبيان أساليب الشركات الكبيرة في تشكيل اختياراتنا للطعام كما هو الحال - بالنسبة لاختيارنا في الحياة.

تفوق العنصر الأبيض

إن أيديولوجية تفوق البيض نجس من "بياض اللون" المعيار المفضل الذي يؤسس لحياة مكمنة، وتجعل من ذوي البشرة البيضاء "أصحاب السلطة الطبيعيين" عندما يتعلق الأمر باتخاذ قرارات بخصوص المجتمع ككل، كما تجعل معرفة البيض (أشكال المعرفة الصادرة عن البيض) هي المعرفة الأصح فيما أنتجه البشرية (Ollin 2010)

European-American Collaborative Challenging Whiteness (ECCW) 2009) وهذه العقيدة غالباً ما تكون كامنة لدى أصحابها، وعالياً أيضاً ما يكرهها، حتى وهم يشوهدوا واقعاً وليس نجد إلا ندرة من لبيص يصرح بوجودها علناً بينما -للحقيقة كثير من يدينونها. وتبدو ظلال هذه الأيديولوجية محسوسة من خلال سلوكيات ملموسة (تفاصيل الحياة اليومية)، وفي الاعتداءات العنصرية البسيطة، وصدور بصرفات عنصرية صغيرة، متمثلة في إيماءات الاستبعاد العنصري، وبيرة الصوب، وسدوكيات المقاتلة، وتمايلات قاعة الرسم، والتقرير الإعلامية إلحاً أما عن الاعتداءات المحدودة فإن مرتكبها يكرهها في نمط موارٍ ويتم وسمها بأنها غير متعمدة وعالياً ما تخلف لدى الملقى تساؤلاً "هل وقع هذا بالفعل؟" وإذ كان لدوي انشرة البيضاء أن يدركوا أن عقدة علو الببيض حية في داحهم فإن عليهم تفسير طبقات معبده من بصله الأيديولوجية وكما لاحظ ذلك الائتلاف الأوروبي الأمريكي لمناهضة عنصرية البيض The European American Collaborative Challenging Whiteness (2009) "لقد أدركنا الحقيقة المثيرة للسخرية من شدة مرارتها، عند محاولة لوصول بوعيد للشعور بعقدة التموق إلى حده الأدنى، لدرجه تدفعنا للبطر إلى أنصسا على أننا أرفع شأننا من أن نكون عنصريين (مما هو في ذاته شعور بالاسعلاء)"

إن هناك جانباً في ترسيب كيميجه الكفئف عن عقدة سيادة دوي الشرة البيضاء يمثل في استكشاف النماذج الفكرية الأخرى للعنصرية المسؤولة عن إنشاء المعرفة وعن فهمنا للعالم، مثل تلك المنبئة على الأفارقة (الموطن الأفريقي)، وهوية اليهود الأحمر، والهوية اللاتينية، أو مراجعة الانتقادات البطرية مثل تلك التي توحه إلى البطرية النمدية للعنصرية (C osson 2010) وما بعد الاستعمار (Alfred 2010) وعندما تخضع هذه النماذج الفكرية للبحث المنقضي والمحصص، فإن بطرية أيديولوجية النفق الأبيض، بما فيها الازدواجية الثنائية بين الصواب والخطأ، في فهم القصايا المعقدة، والتميز العقلي، وتبي النظرة للأفراد كأصحاب حق أصيل في تقرير مصيرهم، حينئذ ستصبح الرؤية أكثر جلاء (Paxton 2010, Shore 2010)

المجتمع الرجولي

تؤمّن هذه الأيديولوجية بأن الرجل لديه لسلطة الشرعية ليقدر كيف تسلك المرأة، ووجوب خضوعها لهذه السلطة. ولقد تمّ تسويعها للاعتقاد بأن الرجال بوصفهم صانع قرار- عقلائيون، موضوعيون، ويحكم تصرفهم فكر سليم في المقابل يطر إلى المرأة على أنها بحركتها في الأساس تابع من عواطفها ومن هنا ينظر للنساء على أنهن يفتقرن إلى المطلق، ولا يعتمد عليهن في اتخاذ القرار وهذه العقيدة تسيء إلى الرجل والمرأة على السواء. حيث تتركز على الرجل حق التعبير عن عواطفه، في الوقت الذي تسوغ عقاب المرأة عندما تواجه احتكار الرجال لسلطة ونظراً لأيديولوجية المجتمع الرجولي هي حجر الزاوية المظلم الذي يسوغ لعنف الرمزي والجسدي ضد المرأة، إلى جانب الأفلام الإباحية والتصوير الإعلامي للمرأة كمساحة إلى العلاقة الجنسية، ونسبه اغتصاب المرأة، لديها وسوءها الداعي إليه وتحاول الحركة النسائية مقاومة سيادة الرجل من خلال وضع قضايا المرأة ومركبة العلاقة بين الجنسين في مقدمة اهتمامات الباحثين. وتأتي على عاتقها تحليل عمق التمييز بين الجنسين الذي يظهر في العلاقات الخاصة والاجتماعية، والعمل والمهنة والثقافة الجنسية

ويركز بعض مناصري المساواة بين الجنسين، بتحديد أوضح، على ما ينصمونه في الغالب مفهوم "قضايا المرأة" مثل حقوق الإنجاب، ومقاومة الاعتصاب، وتشويه العلاقة الجنسية من خلال الأفلام الإباحية بينما يقوم آخرون من أنصار المساواة بين الجنسين من الماديين بوجوه نقد ملحوظ على نطاق واسع والكشف عن عمدة الرجولية وروابطها بالرأسمالية وفي الجمعية فإننا سنكون أكثر دقة إذا تحدثنا عن نظريات المساواة بين الجنسين، والتربية مجتمعية. فإن المنظور من أمثال موجاب (2005) Mojab و هارت (2005) Hart يصرون على أن انقمع بسبب النوع، ينبغي أن يهتم في ضوء مصالح متقاطعة مع أشكال الجمع الطبقي والعنصري. ويندهبون إلى تعدد فصلهم تجريبياً ونظرياً وهذا يعني أن التعليم العام -أي نشاط الصناعات الشعبية والذي يخاطب أكثر الفئات هميشياً- غالباً ما يتأثر بقيود المساواة بين الجنسين المتصمة

بداخله (Manicom and Walters 2012)

الخوف من المثلية^{٩٢}

تشكل كل من الممارسة الجنسية والهوية الجنسية، والطريقة الخاصة لإنشباع الرغبة لدى الإنسان تأثيراً قوياً على كيفية حياته، وطريقته في العيش وكايدولوجيه فإن انخوف من المثلية يجبر العلاقة الجنسية بين الجنسين كمعيار، وينظر إلى الممارسات المثلية كإجرام وشذو، وعندما يتم التعبير عن الرغبة من خلال العلاقات بين الذكور والإناث، فإنه ينظر إليها على أنها ملائمة، لكن في حالة التعبير عنها بين أشخاص من نفس النوع يحكم عليها بالصلال والإجرام، وتصبح علامة على المرض والسلوك الضار للمجتمع إن الاعتقاد السائد غير القابل للمناقشة، هو أن العلاقات القائمة على لرواح لمطري وسد المثلية والذي عايشه الدس وجربوه، ثم ينظر إليه على أنه أمسى من العلاقات المثلية

ولقد شهد التعليم في لمره الأخيرة تأسيساً لمطرية كوير (Hill 2006, Hill Queer and Grace 2010) وهو عمل غلب عليه، وفقاً لمصطلحات هيل (2004) Hill الوحشية وإثارة الانتمتاز لركيزه على رغبات لجسد وبرى "كوير" أن نحميد ممارسة الإنسان الجنسيه في طريق محددة غير قابلة للتغيير، مسألة تنسم بالنعقيد كما هو الحال في علاقات المتحولين جنسياً، أو في الصداقة المستديمة بين المخالعين في رهم ومتردي الصليب. وفي أدبيات المجال التي تعود إلى الزواء رما مثل ثقافة المحطورات Epistemology of Closets لميدجويك (Sedgwick 2008) يستعرب بالماهيم والسلوكيات الجنسية المسيطرة وبعبارة أخرى، فإنه ومن يحبور جدوه، يسألون بإلجاح واستمرارية كيف لأفكار وسلوكيات معينة أن تحظى بالقبول باعتبارها أمراً "طبيعياً"، بينما ينظر إلى أخرى على أنها "محرفة"

وترفص نظرية "كوير" الثقافة الأصولية التي تنظر إلى الجنس بلسانية "إم وإما"

(٩٢) أثراً عرض صاحب الدراسة بهذه القضية دون تدخل. وينبغي مفرق أن القراء المتعمقة لمس دراسة الخلف ستعبر القارئ على أعمال الفكر النقدي وتحديد الاختيار الذي يصلح للمجتمعات ولا يضرهم (المترجمون)

مثل. لحوب أم مستقيم، أو العلاقة الجنسية، لمساندة أم المثلية (Grace and Hill 2004) وعلى الجانب الآخر يرجح "كويز" فكرة القلب الدائم للهوية الجنسية وتوسيع دائرة ممارساتها وفي نفس السياق يرى كل من جراس وهيل (2004) أن الاستيعاب المبالغ فيه لنظرية كوير، يتعلق بتطوير فكرة التعلم دائم التحول الذي من خلاله يتم التوسع التدريجي لمخططات وافاق التعلم ليصبح مفتوحا متسع الدائرة ويذهب كل من كينج وبيرو (2006) King and Biro إلى تطبيق هذا التحليل على نطاق التعلم دائم التحول لتسمية الهوية الجنسية في موقع العمل

الانحياز للمقدرة الجسمية

يذهب روكو (2011) Rocco إلى أنه لا توجد قضية من قضايا التنوع أو التمييز أو حقوق الإنسان حري بغض حقها في الاهتمام في مجال التعليم، مثلما حدث مع قضية الإعاقة ولعل أحد أسباب ذلك يعود إلى القبول بأيدبولوجية التمييز ضد المعاقين، هذا التمييز الذي يقوم على خلفية "أن أصحاب الجسم السليم هم الأشخاص ذوو الظروف الجسمية الطبيعية والمفومات الأعلى قدرا" (McLean 2012, 13) وكما هو الحال مع العلاقة الجنسية السائدة، فإن إعلاء القادرس جسيما، يصوغ تعريف صفة "الطبيعي" كما ترجمها في الحالة هذه، على أنها سلامته في أداء الوظائف الجسمية والعقلية وغالبا ما يأتي التأكيد على هذا النمو. معلما بمسار التعاطف إن التمييز ضد المعاقين يحول الأشخاص ذوي الإعاقات، إلى أطفال يجب التحدث معهم بصوت عال وببطء.

ويعمل أهل التربية الذين يصطلون من خلال حملتهم للتمييز ضد الإعلاء البدني بأساليب ثلاثة. الأول، يحاولون ادماج مجالات دراسات الإعاقة ضمن المقررات الدراسية، كما يتمثل ذلك في النظرية النقدية للمعاصرة (2002 Ross-Gordon, 2006 Clark) والثاني، يركزون على استكشاف كيف يمكن إدخال تغييرات على التعليم والممارسات التدريسية لتصبح لديها اهتمام أكبر بالإعاقة (2012 Ostrovary and Dappnich) وفي الثالث، التفسير النظري للإعاقة كأحد أوجه الإقصاء البيوي والحرمني من الحقوق الشرعية، حتى تحدث وعيا لدى الناس مثلها في ذلك مثل الثالث المعصري.

كيف يقدم المعلمون للطلاب نظاما للانتقادية

تؤكد لبحوث الخاصة بروفي لطلاب حول أكثر المقاربات التدريسية مساعدة لهم في تعلم التفكير النقدي على خمس قصصا (Brookfield 2012) الأولى، أن الطلاب يقولون بهم في حاجة إلى تعريفهم بالتفكير النقدي بشكل متتابع بحيث يتعلمون ويحبسون من البداية، الصبغ العقلية (الحديثة)، على المواقف والمشاكل التي لا تماثل الصبغ العقلية المستقرة لديهم ويمرور لوقت سبظهر أثر ذلك بشكل تدريجي على أنماط تفكيرهم ومستنتاجاتهم لخاصة ثانيا، يطلعنا الطلاب على أنهم يمررون بحبرات التفكير النقدي، كعملية تعلم اجتماعي، حيث يقوم أقرانهم بسور المرأة السافدة، التي يعكس لهم المسلمات، التي لم يدركوا أنهم يفتقونها ثالث، يؤكد الطلاب على ادراكهم لدى السمع الذي يعود عليهم من نعدد الأفاق المختلفة حول قصبة ما عندما يتم تدريس المقرر أو الوحدة التدريسية خلال عمل الفريق، وعندما تنظم في الكلية بمادح محادثة متعددة، لمثلي مجالات موضوعية مسوعة حول فكرة مركزية، أو تطبيق بمادح فكرية مختلفة لهم المحتوى، فب يعاينون أهمية استكشاف افاق ومقاربات أو مات مختلفة رابعا، يرى الطلاب أن أكثر ما يتعلمهم يخطون قدام إلى الأمام بسرعة مذهبه في فهم المادة الدراسية، هو أن يكون عليهم حل نوع ما من المعصلات العويصة ولتي تتطلب التوفيق بين وجهتين مساقصتين، ومع ذلك صالحتين لمعالجة نفس القصبة، أو يدركوا ضرورة استيعاب معلومات جديدة في إطار خريطة فهمهم، مما يعني تفيد ما اعتقدوا في السابق أنه حقيقة مسلم بها.

إن أهمية مشاهدة المدرسين، وهم يقدمون نموذجاً للتفكير النقدي، وبربرون العملية عن قصد، وبشكل صريح، هي القضية الخامسة الأكثر أهمية - من وجهة نظر الطلاب - في مساعدتهم على فهم ماهية التفكير النقدي وكيفية ممارسته واقعا وعند الحديث عن كيفية تعلم الطلاب للتفكير النقدي، يبدو أنهم يتابعون معلمهم عن كتب، ليعرفوا كيف يطبق العملية التعليمية ومع التسليم بصعوبة تلك العملية، قرأ من الضروري أن يفعل المعلمون الدور الموص بهم فيكلعوا الطلاب بالقيام بالتفكير النقدي من خلال تقديم نموذج، لكيفية إمالة اللثام عن اقتر صائبهم وتمحيصها

إن النجاح في تقديم نموذج ينقل تفديرا لدى الطلاب يمكن أن يتخذ صورا مختلفة. أهمها، على ما يبدو، أن يعطي المعلم أمثلة شخصية أكثر - من حياته هو- لكيفية محاولته القيام بالتفكير نقديا، مما يبرد الطلاب قبولا واستحسانا. إن كشف المدرس من البداية عن تجربته الخاصة بالتفكير النقدي من الممكن أن يشكل أفقا من الانصاح، الذي يؤثر بشكل جلي على استعداد الطلاب لمراجعة وتقييم، ما خلد لديهم من مسلمات وحيد. لو فمنا - كمعلمين - قبل أن نطلب من الطلاب الأفراد أن يقدموا أنفسهم في بداية الفصل الدراسي أو ورشة العمل، بتقديم اسمنا أولا وعيننا أن يستهل بمقدمة في صورة سيرة دانية تتضمن اسمنا، لمفهوم أو اثنين من النظرية النقدية

ولنسمح لي القارئ بأن أعرض إحدى المقدمات التي صيرت بها كتابي بعنوان: تعليم التفكير النقدي (Teaching for Critical Thinking (Brookfield 2012) واصفا تجربتي الدانية مع الاكتئاب وتنطوي هذه التجربة على محاطرة من نوع ما، إلا أنها تلاعب المقرر الذي قمت بتدريسه حيث يركز على مراعاة أو تخصيص السلطة و التعقيد (الأيديولوجية) ولقد وصفت كيفية إدراكي أن واحده من أكبر العصبات أمام لجنوتي للمهنيين المتخصصين (الأطباء) هي الطريقة التي يرسخ بها عقيدة الرجولة بداحلي ويعود ذلك إلى أنني تشريت، دون نقد، الفكرة السائدة بأن الرجل ذو منطق وعقل، ويمكنه التفكير دايا بمطلق يحل به ما يواجه من مشكلات. ومن هنا رفضت السعي لمساعدة أهل التخصص، طنا مي أن كل ما أحاجه هو أن أقول لعمي "ارع ما بك مره وحده" فليس هناك ما يدعوني للشعور بالاكتئاب. لد عني أن أتخلص منه بطريقتي. فالذهب للعلاج واستخدام الأدوية كانا بالنسبة لي، من دلالات الضعف

ولقد شرحت كيف أن هذا الرفض في السعي للمساعدة، كان في حد ذاته مثالا على ما يتمكن من رعية في السلطة، حيث أقوم بأمر يبدو في ظاهره عقلانيا ومرغوبا، لكنه في الحقيقة يمضي بضده في غير صالحه وكل تلك مصارحات (مكاشفات) شخصية، لا أقوم بها إلا عندما تتلاءم مع الموقف لكن عندما أكون في لقاء مع طلابي خلال حصه دراسية، فإنني أحولها إلى وسيلة، يرون فيها كيف يمكن للمعتقد، أو الأيديولوجية السائدة أن تكون متصمة في حوارها وتصرفاتها اليومية وأعتقد أنه من الملائم جدا

الباء بمثال لكيف يمكن لواحد من هذه المعتقدات (الأيديولوجيات) أن تدمر حياتي لسنوات عديدة. وكمن البراعة هنا في التأكد من أن الطلاب يرونها قصة شخصية تدرس لهم جانباً مهماً من المادة، وليست قصه تهدف إلى تصوير معلمهم شخصياً باعتبارها من الأبطال.

وما كان يعني يعتمد بصفه عامة على عرض فكرة نظوي على نحد، من خلال مثال لحكاية ما، ساعدت بشكل ما في إضاءة حياي ودا لم أفكر بمثال كهذا، سأحد الأمر صعب لتسويق محاولة، قباع أي شخص آخر بأن هذه الفكرة صحيحة وعندما أدرس عن الشغف بالسلطة استخدم مثالا سرده مفصلا في كتابي خطوة النظرية، التقديـة The Power of Critical Theory (Brookfield 2004) عن الأثر الذي أحدثه قبولي لمكرة تعميم الكبار على أنها رساله، مما أدى بي إلى العمل طوال ساعات اليقظه، من رباره إلى منظمات المجتمع المدني، ثم إلى تولي إداره عبادة إرشاد تعليمية كل ليلة طوال الأسبوع. فلا عجب أن يتعب ذلك في وقوعي في الطلاق، وأرمت صحيه ثلاث، أثناء لعمل مما أوصلني إلى غرفة الطوارئ وعندما أفوم بالتدريس عن الاستهلاك مطلق العنان المرافق للرأسمالية، ومفهوم الولع بالسلع والبضائع، أصف سعادتي وأنا أعمل كاستشاري لساعات إضافية لأدفع ثمس أربعة وعشرين جيتارا أصمها للمكثي، وعندما أقول لسي أربعة وعشرون جيتارا همس داك الذي يمكنه أن يعرف على أكثر من جيتار في آن واحد.

وعندما أناول الرأسمالية فإني أتحدث عن تحويل التعليم إلى سلعة والتدريس بالمفهوم المستقر في نفسي فهي سبيل المثال، على الرغم من معدرتي لـ"تسليـع" التعليم- أعني أن يتحول إبداع الناس للمهارات أو الأفكار الجديدة إلى شيء قابل للقياس المادي بدقة فقد قمت بعمل "تسليـع" لمدرستي باعتباري أي قمت بعمل جيد إذا تجاوز معدل الطلاب لسي رقم 45 نقاط من 5 على مقياس ليكرت Likert Scale لتقييم تدريسي كما أنني أتحدث عن كيف يمكن لغة المنافع الاقتصادية أن تؤثر، بحيث، على حياي، كما هو الحال عندما أقول لنمضي ما أهمية أن يكون لك فكر من إبداعك، باقتراحاتك لإدخال مقرر دراسي، أو كيف "استثمرت" علاقتي. وهكذا أجد

بمسي أحمد ما يسميه هوم (1956) Fomm الشخصية الاجتماعية للرأسمالية شخص دقيق، ومعلم، ومرتب، يحرص دائما في الموعد المقرر ويجاور التوقعات المتوقعة، رسميا، سلما. وعندما أقوم بسليم مخطوطه دراسة قبل الموعد المحدد بستة أشهر، فإني راني قد أصصرت قواي الحارقة وهربت المواعيد المحددة.

وبعد أن تحدثت عن كيف يمكن للأيدولوجيه المسيطرة على داخلنا التأثير على توجهاتنا، فإني أحول أن أقارن هذه "المثالية" بالممارسة الفعلية في الممر الدراسي أو ورشة العمل التي يلتحق بها الناس ومن الأمثلة على ذلك، عندما أهوم بتدريس مقررات عليا للمعلمين، والمستشارين، ولتدريين، وخبراء التنمية المهنية فإني غالبا ما أحول إدره اللقاء الدراسي، على هيئة تجربة تنمية مهنية. لكن الجامعة والكيانات المسؤولة عن الاعتماد عموما يتطهرا دليلا مكتوبا على أن التعليم قد أضر، ولا يفهم مدى جهد وعمل الأشخاص في ممارس قاعه الدرس، أو مدى مساعدة أقرانهم على التعلم، فالطريقه التي يتم بها تقويم المعلم تمش في ورقة مكتوبة، أو شيء ملموس، أو منتج مجسم ولذا فإني عندما أقدم مقصبات "الورقة" أوصح للطلاب أن هذا مثال ممتاز على ما تسميه النظرية النمذجة تحسب مادي للعلم أو "تسلية" -فالتعلم الذي يعد إسميا إبداعا للاكتشاف العقلي التعاوني- أصبح المطلوب منه أن يتحول إلى ورقة تتبع الخطوط الإرشادية APA ولديها حد أدنى للكلمات، إذ أردنا أن يتم إقرار جديتها من قبل المؤسسة التعليمية وهذا أسعي "الورقة" الأثر الفعلي المسلح" للمقرر الدراسي. مثل هذا المثال الرابع، كان التشبيه الأقرب لأفهام، لترجة أنه عندما كان الطلاب يرسلون لي بريدا إلكتروني بالأوراق المطلوبة، غالب، ما يغشون به "الأثر الفعلي المسلح"

وأخيرا فإني أحاول أن أكون صريحا قدر الإمكان في محاولة تسمية الأسماء بمسمياتها الحقيقية، فيما يخص الوصف أو السلطة التي أتمتع بها على طلابي. فأنا أقول للطلاب إني أريد أن أكون شفافا قدر الإمكان. بالنظر إلى السلطة التي أمارسها، وسلطة المدرس في قاعة الدرس للكبار أشبه بسلطة "العيل" كما أقول إني لدي خطة أعمل طبقا لها، وتوقعات حول ما ينبغي أن يتم إنجازه، فهي حالة المقرر الدراسي الذي يشارك الطلاب من خلاله في برنامج رسمي، فإني محكوم بمعايير محددة أقيم من خلالها عملهم.

وربما يبدو هذا استبدادا وتسلطا، بسبب محاولي اظهار من هو في موقع الرئيس وايم يبي في تحديد وضع السلطة ليس تحويما، وايم لتوصيح طبيعة السلطة في قاعه الدرس ومن الجدير بالذكر أن لتدريب على مقاومة التسلط يعتمد على الوعي بوجود السلطة بالمعنى. ومن هذا لمطلق احاول أن تكون محترما، وزاعبا لعمل الجماعي، ولا أستخدم النقد اللادع أو أعمد إلى التسميه، أو التسلط، بل استخدم المشاركة، والديموقراطية، وبهج الحوار، كما أشجع الطلاب على ادارة تعلمهم. لكن ايا مما سبق لا يعبر حقيقة أن لدي لقدرة على ممارسة لسلطة، ولتأثير، وصبط الأمور، وأن بإمكانى استدعاء كل صلاحيات المؤسسة التعليمية ولعن من الأخطاء المادحه في اى بيئه تنظيمية أن تكون حذولا، زاء استخدم سيطتك فالناس على علم بوجود السلطة وسيحدثون عن كيفية ستجداك لها، في غيابك وأفضل من ذلك في رأيي أن يمر بهذه الحفيمه وأن تصصح عن الأسباب المنطقية وراء استخدامك لها

وتثير صياغه نموذج الاسفادية بهذا الأسلوب تساؤلات حول تقييم كل من اداء المعلم، وتقدم الطلاب في المخصصات الإرشادية لتقييم المعلم "تركز مطبعا على وصوح لعرض، واستخدم طرق تعليمية متعددة ومضمين لحتوى إلج أم تقييم كماية المدرسين في عمل نموذج لتقييم ممارستهم لخاصه بالتفكير النقدي، فهو امر يحتاج إلى مرید من البراعة، حيث ان لنموذج بالنسبة للطلاب المبتدئين غالبا ما يكون غير واضح ولن يرحب الطلاب على الأرجح- في تقييمهم لأداء للمدرسين هؤلاء الذين يطرحون تساؤلات غريبة ومربكة أو يعرضون آراء مختلفة للعباءة حول قصية م، دون ان يوضحوا أيها "اصح" لذا فإن المدرسين الذين يقومون بعمل نموذج للانتقادية عليهم أن يوقعوا -على الأقل في البداية- تقييمات اقل إيجابية من قبل الطلاب

وفيما يتعلق بتقييم تعلم الطلاب، فإن من لصعب إثبات وجود علاقة عليّة بين اسموذج الذي صاعه المدرس، وبين فهم لطلاب للانتقادية ووثق أغلب الاختبارات المعيارية المستخدمة في الجامعات لتقييم التفكير النقدي لطلاب، مثل اختبار Collegiate Assessment of Academic Proficiency (CAAP) test مدى فهم الطلاب للمقاربة، أو إقامة الدليل الصحيح، أو تشخيصهم للمناطق الرائف إن قدرة الطلاب

على تنمية فهمهم لدى انعكاس تصرفات المدرس أو تطبيقه لنموذج الانتقادية، وكيف يمكن دمج عناصر التطبيق هذه، في سجل مهارات الطالب أمر غاب تماما عن مثل هذه الاحتمالات

الاستنتاج: نحو مزيد من البحوث المستقبلية في دمج المعايير النقدية والتحليلية

دهيت في مستهل الفصل العالي إلى أن معيار الضميمة التحصيلية كان الأقوى من حيث تشكيل ممارسة التفكير النقدي في أمريكا الشمالية وعلى الرغم من إطلاق الفصل من هذا المعيار من خلال التأكيد على النظرة النقدية، فهناك في الحقيقة نقاط ارتباط بين المدرستين الفكريتين. ولعل أحد اتجاهات البحث والدراسة المستقبلية الواعدة في التفكير النقدي، هو استكشاف كيف يمكن لهديين المعيارين المختلفين ظاهرا أن يقدمجا لتحقيق التكامل بهما في عدد من المجالات

فعلى الرغم، مثلا من أن معياري الفلسفة التحليلية والمطلق يبدوان في الأساس أليات فكرية، فإنهما فيما يتعلق بإجراءات جمع الملاحظات أو الحجج معا ثم التوصل إليها، غالبا ما يرتبط بالمسائل الأخلاقية وتذهب دبستر (2009) Diestler إلى أن سبب تصميم صلاحية النقاشات هو تمكين المرء من وضع يده على التلاعب بقواعد المنطق والتفكير المنحرف، ووقاية نفسه منهما وهي تذهب مع آخرين، مثل "بشام ورملائه (2002) Bassham et al " إلى أن لخبرة مع التلاعب باللغة تساعد المرء على فهم كيف يمكن لعبة ما -بنقلها- أن تلعب بالعقول، ومن ثم قد يؤدي إلى استنتاجات تنفي بأثرها السببي على التفكير النقدي الفعال وتتمت مصامير الفلسفة التحصيلية انتباهنا، إلى أنه لو اتضح للمرء كيف يمكن للتعبير والحكم المسبق، أن يتجسدا على أرض الواقع، فإنه سيستطيع أن يصنع نفسه في الموقف الأفضل ليصبح ما الذي يعتقد وما الذي يصحبه

وفي اعتقادي أن التفكير النقدي، بهذا المعبر، ذو طابع سياسي مثله في ذلك مثل أغلب عناصر النقد في النظرية النقدية ويتناول مقال جورج أورويل George Orwell حول "السياسة واللغة الإنجليزية (1964) Politics and English Language" هذه القضية ببراعة فائقة إذ يدرك أصحاب الدعاية ومخاطبو الدجماء، ما تمثله الخدع

السفوية كأدوات هائلة في كسب رضا الناس، عن أوصاع، هي في الحقيقة، مضيعة لأفضل مصالحتهم وهذا هو صلب السيطرة - أن تمكر في شيء ما، وتتصرف بحماسة في ضوء هذا الفكر كما لو أنه كالشمع في وضح النهار، والأكثر قبولاً للمسطح في هذه الدب، في حين أنك بأفعالك هذه "نصب في مصلحة" هؤلاء الذين يتمنون أن تبقى على جهلك بما يحيط بك إنه لن الصعوبة بمكان أن تجعل الناس يوافقون برغبتهم، أو يؤيدون، موقفاً يتناسب لهم في الألم. ولا يمكن تحقيق ذلك بالقوة، حيث يسهل تشخيص الشهر العلوي والصريح لكن التحكم في كيميائية تفكير الناس وإدراكهم للعالم - تحديداً باستخدام اللغة والجمع بين المتناقضات والانطباعات بالصور - فقد انتهجت الطريق الصحيح لجعل الناس يوافقون على أمور قد تنهي بالحق الضرر بهم.

واليك أكثر الحيل لسفوية شيوعاً والمستخدم في هذا السبيل

- استصباح قصبة جدلية برواية شخصية لعناية، في جو درامي، وبهذا يربط الناس بين القصبة النظرية، وبين القصة الشخصية سهلة التذكر وهذا شيء فعلته شخصياً عندما استخدمت ما مر بي من اكتئاب، لتدريس مفهوم السلطة الرجولية (المجتمع الذكوري).

- الإلحاح في استخدام حجة شائعة بما يكفي لجعلها حقيقة، ويكسبها شرعية، من خلال التكرار بلا هوادة

- استبعاد جزء من دفاع الخصم عن موقفه من السياق، بشكل مغير للمعنى، وتبسيط الصوء عليه، من خلال عرصه كمصغر أساساً لمطبق الخصم

- خلق سمات إيجابية، فعالة وشعارات رنانة، مثل (الديموقراطية، والوطنية، والتمتع) على رؤية المرء الذاتية في مقابل رموز شديدة السلبية (مثل، الشيوعية، والخيانة، وانعدام الوطنية) على حجج الخصم.

- عرض وجهة النظر الشخصية على أنها إرادة الأغلبية مثلما هو الحال في تصدير مقولات المتحدث بعبارات مثل "الشعب الأمريكي يؤيد أو لن يرضى" أو ما يريد الأمريكيون حقاً هو "

- طرح الاستدراج كحقيقة لا جدال فيها، وليست توقعات امراضية مثل "هذه لسياسه سيؤدي بالبلاد إلى الإفلاس"
 - حقيقاً، مثال من فئة اجتماعية كبيرة "أعرف هذا الجمهوري الذي"، "لدي ذلك لصديق الإنحيزي الذي" وعمل نعيم لا سند له وذلك من خلال جعل السلوكيات الخاصة بأوثق صورة لسلوك الجميع
 - استخدام لمصادر ذات المكانة كمسوغ لتجديد الشخصي، مثل "يقول لك الكتاب المقدس بصرح العبارة" "أو لقد سجن الأباء المؤسسون بوصوح في المستور إيمانهم
 - اسباع قوالب وصعية على طاسة بالكامل على أنهم -مثلاً الناس (المفكرون الببص الرائدون، والسود الخطرون، والأمسيوس الكادحون، واللاتبيوس انتقليون) أو المؤسسات (الاتحادات عبر الديموقراطية، الإدارة المتصلبه، السياسيون العاسدون، الشيوعيون الكسويون)
 - عقد مقارنة في غير محلها لإصعاف النقّه بمقائش الخصم كما في "مع اندحين خطوة أولى نحو البارية"
- وقد يذهب البعض حقيقة إلى القول بأن إكساب الناس إدراك هذه الخدع اللعوية، هو من أكثر لتويرات السياسية التي يمكن أن تسطعها فإذا استطاع الطالب فهم كيف يمكن لتججج أن ترب معاً، لإقناع الآخرين بالنسجه الموضوعية الملائمة لرأي ما، أو كيف يبلورون النقاش ليصل إلى غايات محددة على حساب الآخرين، فإنهم سيصبحون في موضع يجعلهم قادرين على رصد هذه الخيل عند حدوثها ويتمكنون من إصدار أحكام برهية، على إمكانية قبول مثل هذه الحجج أو الأدلة من عدمه وبطرا لأن معبر الفلسفة التحليلية والمنطق العقلاي لا يحسب عادة على مذهب سيامي معين، فإنه يمكن للبعض أن يرفع رايها، أو يتعرض للهجوم من توجهات سياسية معسمة

المصادر

- Alfred, M. V. 2010 "Challenging Racism through Post-Colonial Discourse: A Critical Approach to Adult Education Pedagogy." In *The Handbook of Race and Adult Education: A Resource for Dialogue on Racism*, edited by J. Johnson-Bailey, V. Sheared, S. A. J. Colin Jr. III, E. Peterson, and S. D. Brookfield. San Francisco: Jossey-Bass. 201-216.
- Bascham, G., Swin, W., Nardone, H., and Wallace, J. 2007. *Critical Thinking: A Student's Introduction*. New York: McGraw-Hill.
- Bronner, S. E. 2011. *Critical Theory: A Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Bronner, S. E., and Kellner, D. M. 1989. *Critical Theory and Society: A Reader*. New York: Routledge.
- Brookfield, S. 2004. *The Power of Critical Theory: Liberating Adult Learning and Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. 2012. *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clark, C. M. 2006. "Adult Education and Disability Studies, an Interdisciplinary Relationship: Research Implications for Adult Education." *Adult Education Quarterly* 56 (4): 308-322.
- Closson, R. B. 2010. "Critical Race Theory and Adult Education." *Adult Education Quarterly* 60 (3): 261-283.
- Colin, S. A. J. 2010. "White Racist Ideology and the Myth of a Post-racial Society." In *White Privilege and Racism: Perceptions and Actions*, edited by C. L. Lund and S. A. J. Colin II. San Francisco: Jossey-Bass.
- Diesler, S. 2009. *Becoming a Critical Thinker: A User-Friendly Manual*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice-Hall.
- Eagleton, T. 2007. *Ideology: An Introduction*. London: Verso.
- European-American Collaborative Challenging Whiteness (ECCW). 2009. "Challenging Racism in Self and Others: Transformative Learning as a Living Practice." In *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*, edited by J. Mezirow and E. Taylor. San Francisco: Jossey-Bass. 262-274.
- Fromm, E. 1956. *The Sane Society*. London: Routledge, Kegan & Paul.
- Grace, A. P., and Hill, R. J. 2004. "Positioning Queer in Adult Education: Intervening in Politics and Praxis in North America." *Studies in the Education of Adults* 36 (2): 167-189.

- Habermas, J. 1987. *The Theory of Communicative Action. Volume Two, Lifeworld and System—a Critique of Functionalist Reason*. Boston: Beacon.
- Hart, M. 2005. "Class and Gender" In *Class Concerns: Adult Education and Social Class*, edited by T. Nesbit. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hill, R. J. 2004. "Activism as Practice: Some Queer Considerations." In *Promoting Critical Practice in Adult Education*, edited by R. St. Clair and J. Sandlin. San Francisco: Jossey-Bass. 85–94.
- Hill, R. J. 2006. *Challenging Homophobia and Heterosexism: Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Issues in Organizational Settings*. Vol. 112. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hill, R. J. and Grace, A. P. 2010. *Adult and Higher Education in Queer Contexts: Power, Politics and Pedagogy*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Horkheimer, M., and Adorno, T. 1972. *Dialectic of Enlightenment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Horsman, J. 2013. *Learning and Violence*. <http://www.learningandviolence.net/helpothr/drawing.pdf>
- King, K. P., and Biro, S. C. 2006. "A Transformative Learning Perspective of Continuing Sexual Identity Development at the Workplace" In *Challenging Homophobia and Heterosexism, Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Issues in Organizational Settings*, edited by R. J. Hill, San Francisco: Jossey-Bass. 17–27.
- Manicom, L., and Walters, S. 2012. *Feminist Popular Education in Transnational Debates*. New York: Palgrave.
- Marcuse, H. 1964. *One Dimensional Man*. Boston: Beacon.
- McLean, M. A. 2012. "Getting to Know You: The Prospect of Challenging Ableism through Adult Learning." In *Challenging Ableism, Understanding Disability Including Adults with Disabilities in Workplaces and Learning Spaces*, edited by T. S. Rocoo. San Francisco: Jossey-Bass. 13–22.
- Mills, C. W. 1959. *The Sociological Imagination*. New York: Oxford University Press.
- Mills, C. W. 1962. *The Marxists*. New York: Dell.
- Mojab, S. 2005. "Class and Race" In *Class Concerns: Adult Education and Social Class*, edited by T. Nesbit. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mojab, S. 2010. *Women, War, Violence and Learning*. New York: London: Routledge.
- O'Neil, E., and O'Sullivan, E. 2002. "Transforming the Ecology of Violence: Ecology, War, Patriarchy and the Institutionalization of Violence" In *Expanding the Boundaries of Transformative Learning: Essays on Theory and Praxis*, edited by E. O'Sullivan, A. Morrell and M. A. O'Connor. New York: Palgrave. 173–183.

- Orwell, G. 1946 "Politics and the English Language." *Horizon* 76 (April): 252-264.
- Ostovsky, F., and Dapprich, J. 2012 "Challenges and Opportunities of Operation Enduring Freedom/Operation Iraqi Freedom Veterans with Disabilities Transitioning into Learning and Workplace Environments." In *Challenging Ableism. Understanding Disability: Including Adults with Disabilities in Workplaces and Learning Spaces*, edited by T. S. Rocco. San Francisco: Jossey-Bass. 63-74.
- Paxton, D. 2010 "Transforming White Consciousness." In *The Handbook of Race and Adult Education: A Resource for Dialogue on Racism*, edited by V. Sheared, J. Johnson-Bailey, S. A. J. Colin Jr., II, E. Peterson, and S. D. Brookfield. San Francisco: Jossey-Bass. 119-132.
- Rocco, T. S. 2011 "Editor's Notes." In *Challenging Ableism. Understanding Disability, Including Adults with Disabilities in Workplaces and Learning Spaces*, edited by T. S. Rocco. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rocco, T. S. and Deigado, A. 2011 "Shifting Lenses: A Critical Examination of Disability in Adult Education." In *Challenging Ableism. Understanding Disability, Including Adults with Disabilities in Workplaces and Learning Spaces*, edited by T. S. Rocco. San Francisco: Jossey-Bass. 132.
- Ross-Gordon, M. 2002 "Sociocultural Learning amongst Adults with Disabilities." In *Learning and Sociocultural Contexts: Implications for Adult Community, and Workplace Education*, edited by M. V. Alfred. San Francisco: Jossey-Bass. 96.
- Sedgwick, E. K. 2008 *Epistemology of the Closet*. 2nd ed. Berkeley: University of California Press.
- Shaiboub-Kervorkian, N. 2010 "The Gendered Nature of Education under Siege: A Palestinian Feminist Perspective." In *Women, War, Violence and Learning*, edited by S. Mojab. New York: Routledge.
- Shor, I. 1996 *When Students Have Power: Negotiating Authority in a Critical Pedagogy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shore, S. 2010. "Whiteness at Work in Vocational Training in Australia." In *White Privilege and Racism: Perceptions and Actions*, edited by C. L. Lund and S. A. J. Colin. San Francisco: Jossey-Bass. 125.

الفصل الحادي والثلاثون

هل تجاوزت العقبة الأولى؟

استكشاف مفهوم المواطنة النقدية

الماري كوستاندياس، مارجريت بلاكي، براندا لايوويتز، لان نيل، رودا
ملجاس، صوفيا اوليفيا روزوكاكي، جيرت يويج

Elmane Costandius, Margaret Blackie, Brenda Leibowitz, Ian Nel, Rhoda
Maigas, Sophia Olivia Rosochacki, and Gert Young

المقدمة

في جنوب أفريقيا، لا يران الفصل العنصري إرثاً باقياً والدليل الأوضح على ذلك هو ذلك التباين في مستويات الدخل بين السكان البيض والسود. فمتوسط دخل السود في جنوب أفريقيا (هنا لا يشمل مصطلح "أسود" الملونين الآخرين، أو ذوي الأصول الهندية) قد زاد بمعدل أكبر منذ 1994 مما ربه بالمجموعات العرقية الأخرى في البلاد ومع ذلك، فإن متوسط الإنفاق المعيشي لكل أسرة سوداء لا يزال أقل بخمسة مرات تقريباً من معدل الأسر البيضاء (Ozier 2007) وفي حين أن مقياساً واحداً لا يمكن أن يعكس تعقيد الحرية المعيشية لأمه م، إلا أنه يبقى مؤشراً عادلاً على التفاوت الاقتصادي المستمر

وتشير الأدلة المستمدة من القرن العشرين، إلى أنه من السداجة، أن يفترض أن التعليم هو الحل السحري لإرساء الديمقراطية، ما هيك عن التحول إلى مجتمع أكثر عدلاً ومع ذلك، فإن غياب التعليم الجيد لجميع المواطنين، لا يمكن أن تتحقق فيه من هذه المثاليات (Westbrook 1993) ومن ثم، قد يكون الانطباع الأخير المتبقي عن

النظام التعليمي، مصدر قلق أكبر فهي حين أن أول من يسموب "بالمولودون الأحرار" (المولودون في بيسار / أبريل 1994) قد وصو، إلى التعليم العالي، فإن نظامي التعليم الابتدائي والثانوي ما رالا مصطربين إلى حد كبير وقد أسس قانون تعليم البانتو لعام 1953 the Bantu Education Act أنظمة تعليمية منفصلة لمجموعات عرقية مختلفة، وبحلول عام 1973 كان متوسط الإنفاق الحكومي على التعليم لكل مواطن أبيض 15 مرة قدر ما يتفق على المواطنين السود (نومس 1996) وكنتيجة مباشرة لذلك لم تكن جودة لتعليم في جامعات تعليم السود تاريخياً، مسويه لجودة التعليم في جامعات تعليم البيض. ودا كان إلقاء الفصل العنصري في الجامعات بدأ في ثمانينيات القرن العشرين، فإن انطلاب السود ضوا حتى أوائل التسعينات أقلية في جامعات البيض

يدعو الكتاب الأبيض لعام 1997، حول تحول التعليم، العالي المؤسسات إلى الاسهام في "إصماء" المؤلف الاجتماعي بين المواطنين المستفيدين ودوي الإحساس بالمسؤولية والمواطنين من ذوي البصيرة" (Department of Education 1997) وبعد أكثر من عقد من الزمان، يجب علينا أن نسأل إلى أي مدى وصينا في هذا المسعى من جامعه سنيليبوش "Stellenbosch" بعد الأقل تحولاً بين الجامعات الكبرى. اد ما يزال لبيض يشكلون أكثر من 60٪ من حجم الطلاب وتعيء التوزيعات الإحصائية لأعضاء هيئة التدريس أكثر تماوتا، والجدير بالذكر أن بيانات الإحصاء السكاني لعام 2011 تشير إلى أن عدد سكان جنوب أفريقيا من البيض يمثل ما نسبته 8.9٪ فقط من مجمل عدد السكان (Ngyende 2012)

وبالنسبة للغات المستخدمة في الجامعات فإن اللغة المهيمنة في جامعه سنيليبوش كانت اللغة الأفريقانية Afrikaans ويرجع ذلك في جزء منه إلى تأسيس سنيليبوش ككلية أفريقانية متوسطة، وكانت هناك مقاومة كبيرة تطالب بالتحول إلى الميرد من التدريس باللغة الإنجليزية من جانب العديد من السود، وتكون لدى هؤلاء تصور ملحوظ من استخدام اللغة الأفريقانية، حيث كان ينظر إليها على أنها لغة الطالام وأنت أعمال الشعب في سويتو عام 1976 بقضية رد فعل سريع على إجبار العنماء السود على التعلم باللغة الأفريقانية (Mabokela 2000) بالإضافة إلى ذلك، كان له فعله كذلك

"H. F. Verwoerd"، أحد المهندسين البارزين لسياسة الفصل العنصري - وهو بالمناسبة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة من القيام هو ومعه عديد من الآخرين، بصياغة أكثر السياسات احتواءً للفصل العنصري (Giliomee 2003, 375)

ومع ذلك، فإن الدراسات السابقة حول مستوى الاندماج العرقي، تؤنق بعض الاجتهاد الصائب في موقف جامعة ستيلينبوش، إلى حد كبير، وتأتي قبلها جامعة كيب تاون، بالنظر إلى مستوى الوعي بضرورة التخلص من العنصرية وتحقيق التآلف الاجتماعي، و يشير الاقتباس التالي إلى نقص الوعي في الطلاب الذين تمت مقابلتهم

لا توجد مشكلة عنصرية في ستيلينبوش - عني الأول ليمع بقدر القلق الذي ساورنا [بعض الطلاب البص]. في العام الماضي، كانت ساسكو [منظمة الطلاب السود] لديها [احتجاج] لأنها تشعر بأنها مستبعدة، لا أحد يستنهم وهي تعمل ذلك. نحن لسنا معادين على toyi-toyi وأشياء من هذا القبيل. يجب أن يحاولوا أن يكونوا جزءاً من هذه الجامعة (Mabokela 2000, 73)

ومن الجدير بالذكر أنه في الوقت الذي تم فيه إجراء هذا البحث كان الحجم الطلابي في Stellenbosch لا يزال أكثر مما نسبته 77٪ من البص، وعلى خلفية الخل هذه، اجتمعت مجموعة من الأكاديميين من مختلف الكليات والوحدات الدراسية عبر الجامعة المذكورة "ستيلينبوش" لمناقشة أفكار المواطنة النقدية وتم تشكيل مجموعة بعد مؤتمر داخلي للتدريس والتعلم، طرح فيه أحد الأعضاء، مشروع التفاعل المجتمعي الذي كان له تأثير كبير على الطلاب المشاركين. وتم تخطيط المشروع باستخدام مخطط جومسون وموريس للمواطنة النقدية (2010). وتمثلت الرغبة الملحة لمجموعة المواطنة النقدية في إقرار نسخة مكثفة من وثيقة الصالح العام - التي وصفتها ووكر "Walker" بأنها "تعمل من أجل تعليم عالٍ تاصيلي وشامل ومهاض للعنصرية" (2005). وبعد عدة حوارات، أصبح من الواضح أنها بحاجة إلى التأكيد مما إذا كانت افتراضاتنا للمواقف التي تساهمها الطلاب وأعضاء هيئة التدريس صحيحة؟

وقد أدركنا ضرورة أن يكون التفكير النقدي الذي عرفه إيسن (2011) بأنه "تفكير تأملي مسطفي يركز على تقرير ما يجب على المرء أن يفعل وماذا يعتقد" في قلب أي عملية تربية، إذا كنا نهدف إلى إحداث أي نوع من التحول في المجتمع ويرى جلاسير (1942) "Glaser" بأن وجود مهارات التفكير النقدي في ممر واحد لا يعي الكثير إذا لم يتم تطبيق طرق التفكير والتساؤل هذه على مجالات (مقررات) أخرى من الدراسة، ومن خلال مواقف الحياة اليومية وتكمس القيمة التحولية للمواطنة النقدية في تطبيقها في كل جانب من جوانب الحياة وبالنظر إلى الظروف الخاصة التي يعيشها المؤسسة التي ولدت فيها فكره الفصل العنصري، فلا بد، إذا من تطبيق التفكير النقدي في برامج حامعه ستيليبوش ومع ذلك، ليس من الواضح ما إذا كان التفكير النقدي يكفي بمفرده لتحويل في هذا السياق. وقد اختارنا التركيز على المفهوم الأوسع قليلاً للمواطنة النقدية، والذي يشمل إلى جانب التفكير النقدي تناول القضايا الاجتماعية بشكل ظاهر

لقد حظيت قضية المواطنة النقدية بصيب من الاهتمام في السنوات الأخيرة، وبخاصة في لتعليم العالي فمصطلح "المواطنة النقدية"، لا يزال موضع خلاف في السياقين المحلي والعالمي لقد اخترنا النظر إلى المفهوم، على أنه بمثابة الدعوة لعرض مجموعة مقبولة من القيم المشتركة مثل: التسامح، والتنوع، وحقوق الإنسان، والديمقراطية وهذا المفهوم يعتمد، بشكل واضح، على إيقاظ، لقطنة وإعمال التفكير واللب اليباء ومما يجدر ذكره أن هناك تحديراً، من جانب بحوث التربية وطرق التدريس، من الخطورة غير الهية لنحدف التأمل أو إعمال الفكر، والورع الاخلاقي من العملية التربوية في ظل هيمنة الرأسمالية والعولمة والليبرالية (Ennis 2011, Nussbaum 2010; Waghid2004) إننا ندرك في ظل ظروفها الخاصة، أن التحول في الوضع الديموغرافي، أمر ضروري ويمكن تحقيقه من خلال آليات مثل المعاصصة واثاحة القرص ومع ذلك، فإن هذه السمة لا تكفي لضمان التحول الحقيقي

ولا يمكن تحقيق ذلك التحول عن طريق الهندسة الادارية (الهندرة) الاجتماعية، إنما يتطلب تنمية وتربية الأفراد الذين يتخرجون من خلال الجامعة وغيرها وبالنسبة لنا، فإن جانباً مهماً للعناية من هذا يتمثل في غرس المواطنة النقدية وقد ينظر إل ما

مجاهد في الوصول إليه، من عدم الصراحة بالاكتماء بتحقيق الحدود الدنيا من معايير مهنية، على أنه تطلع أكثر من مثالي ومع وضع التحول الحقيقي لثقافة الجامعة في الاعتبار، شرع في استكشاف مدى تحقق افتراضاتنا حول صلابة المواقف الأساسية الضرورية لتحرير المواطنة النقدية في جامعة ستيلينبوش وكانت وسيلتنا لأداء التجربة القيام بمقابلة عينة محدودة من الأكاديميين والطلاب من ثلاث كليات مختلفة، لتقديم صورة مبدئية سريعة لهم المواطنة النقدية

وينضم هذا الفصل عرضاً لخطوات التي اتخذناها وحلاصة للنتائج التي توصلنا إليها. عن كيفية فهم الطلاب والمحاضرين للمواطنة النقدية، وقررتهم على التعبير عن المفاهيم التي سكوت لتفهم بخصوصيتها وقد بدأنا بوضع تعليم أو غرس المواطنة النقدية في السياق الأوسع لجدل الدائر حول المواطنة الكونية والآخرى الوطنية، والنظر في مدى ملائمتها لسياق التعليم العالي في جنوب إفريقيا كما تشكلها في الوقت الحالي خطابات وسياسات التحول.

سياق تعليم المواطنة النقدية

إن التربية النقدية، التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمفهوم النظرية النقدية التي تبناها مدرسة فرانكفورت، هي فلسفة الممارسة التي تعيدها المنظرون أمثال: بولو فريري "Paolo Freire"، وهاري جيررو "Henry Giroux"، ويورجن هابرماس "Habermas Jürgen" فهي حين أنها تتلاقى بقدر ما، مع مفهوم التفكير النقدي فإن جونسون وموريس "Johnson and Morris" يضمون خطوطاً فاصلة بين خصائص كل منها فالخصائص الخاصة بعلم التربية النقدية هي (1) التركيز على البعد السياسي والإيديولوجي لإنتاج المعرفة، (2) التركيز على الجماعية، (3) التركيز على المهم الدائري للتفكير النقدي، (4) التركيز على التطبيق العملي (Johnson and Morris 2010, 81-84) وبالنسبة إلى بولو فريري (1983) "Paulo Freire"، فقد بي مشروع المكري للتربية النقدية على تعرية وتفكيك علاقات القوة غير المتوازنة بيوتياً، من خلال النقد والتحليل. ويشير جونسون وموريس (2010, 80) إلى صيغة بويروليس وبرك "Burbules and Berk's" الموجزة

لنتميز بين التفكير النقدي وعلم التربية النقدية حيث "التفكير النقدي في جوهره، هو تعليم كيفية التفكير النقدي وليس كيفية التفكير العياني. وذلك بالنسبة لعلم التربية النقدية تميز رنف " (50 1999) ودا اردنا ان نستكشف حتمية المشاركة السياسية المتضمنة في التربية النقدية، فعليا ان نتبع استخدام جونسون وموريس، للمعاني المميزة لعلم التربية النقدية، كأساس لنبوره نظرية المواطنة النقدية ولما كان المصطلح يحاول التعرف على العلاقة بين الفرد والدولة والمجتمع فان المواطنة تنطوي على امكانية تسيط اصواء مصصعة على الارتباطات بين التفكير النقدي والمشاركة لسياسية

لقد جرى اختلاف في وجهات النظر، التي دارت حول التفكير من جديد على غرس المواطنة والتحول الاجتماعي في لتعليم العالي وعاودت "المواطنة" الظهور في الفكر التربوي، كمصطلح مهمّس ولكنه متنازع عليه، وهو يسعى الى التعرف على وضع لعلاقة بين الفرد والمجتمع في قلب المناقشات التربوية (Nussbaum 2002, Osler and Starkey 2003, Schuitema, Ten Dam, and Veuge ers 2008) وقد يعكس الانتقال من الماهيم القومية الصرامة للسلطة السياسية، إلى تكويت مواطنة أكثر تعقيداً، في تعبير مفاهيم المواطنة وقد تبع الاهتمام الحالي بتعليم المواطنة (لوصية، 2003، Enslin) (Ramphel 2001 Waghd 2004) من جانب، وتعليم المواطنة الكويتية (العالمية) من جانب آخر من فكره الديمقراطية وحرية العابرين للأوطان (Andreotti 2006. Johnson and Morris 2010: Nussbaum 2002) وبدلاً من العمل على تعزيز الولاء الوطني، يركز تربيته المواطنة لمعاصره على تبي أشكال المواطنة المشتركة العابره للأوطان والقائمة على القيم لمشاركة للديمقراطية وحقوق الإنسان والتسامح (Johnson and Morris 2010, 77)

ومع ذلك، يجدر الإشارة إلى أننا نحتاج إلى الحد من سببدال نظام هرمي باخر إد يمكن أن يؤدي الدمج، من غير منحصر للحملة نحو العولمة، تحت ستر "المواطنة" إلى هيمنة غير مقصودة وقد تبي العديد من المفكرين فكرة ان الترابط الثقافي والإنساني المعلن للعولمة يخفي الموارد الاجتماعية والاقتصادية المتعمقه على نطاق عالمي (Sen

(Wallerstein 2004, 2004)، وبالتالي، يجب التعامل بحذر إزاء الدعوات إلى المفاهيم العابرة للحدود الوصلية للمواطنة، التي تستند إلى مبادئ ديمقراطية "قابلة للتعميم"، لأنها قد تعمل على المستوى المعرفي كنوع آخر من الهيمنة والعنف المعنوي.

التعليم ومفاهيم المواطنة النقدية في جنوب أفريقيا

في سياق ظروف جنوب أفريقيا المعاصرة، توجد وجهات نظر متباينة حول المواطنة النقدية في المناقشات حول التعليم (Enslin 2003, Ramphela 2001) ويعكس "إنسلي" آراءه على النزاع بين مفهوم المواطنة، المصنوع عليه في الدستور، والذي تم إقراره بشكل مؤكد من خلال مفهوم المشاركة للمواطنة التي تطورت من خلال الاتصال ضد المصلب العنصري، و "التفسير الأكثر شعبية للمواطنة باعتبارها التمتع بالحقوق الاجتماعية والاقتصادية" (Enslin 2003, 74) إلى الانتقال السريع نسبياً من مفهوم المواطنة، المحصري والعنصري والتمييزي إلى مفهوم شامل ومتعاضد وديمقراطي للمواطنة، موجود نسبياً إلى جانب مع ما تم الاعتراف به الآن باعتباره تحولاً اجتماعياً واقتصادياً بطيئاً، بشكل مؤلم، لا يزال يعكس طبقة عرقية راسخة (Erasmus 2009: Reddy 2004, Seekings 2008, Vale and Jacklin 2009)

ف تطوير ثقافة ديمقراطية قوية لا يقوّمه فقط عدم المساواة الذي لا يزال قائماً، ولكن أيضاً "بضعفه الاهتمام الشعبي بالاحتياجات المعيشية، الأمر الذي يؤدي إلى تنبؤ الإقبال على المشاركة المعالة تحقيقاً للصالح العام" (Enslin 2003, 79).

إن المواطنة النقدية من النوع الموصوف أعلاه، يرجح لها أن تتحقق من خلال الانتقادية وتمحيص الدوافع وتعد المشاركة الوجدانية وتمحيص الدوافع عمليتين أساسيتين لتحقيق المفهوم التقدمي للمواطنة النقدية التي "توفر إطاراً لمواطن قابل للتغيير يسعى جاهداً لتجاوز الماضي" (Enslin 2003, 76). ويرى "واجيد" (2004) "Waghid" أن صيغة المواطنة، الليبرالية والمواطنة النقدية التي تم توضيحها في الإصلاحات التعليمية الديمقراطية الجديدة، تتحدج إلى التمرير عن طريق الترحم وكذلك بتفسير ظروف الأحرار (Nussbaum 2002, Waghid 2004). وفي حين أن

"القيم الليبرالية - المجتمعية يمكن أن تؤدي إلى تسمية قدرات التلاميذ على الحاجة العقلانية والمشاركة الفكرية"، فإن هذا قد لا يؤيد بالضرورة عرس التعاطف المطلوب للتحويل التربوي (Waghid 2004, 535) فالمشاركة ولهم، بل والصبح العاطفي والتعاطف. تعد مكونات أساسية عند مدرسة التفكير النقدي والمواطنة النقدية

قد لا تكون لعلاقة بين التعاطف والمواطنة النقدية وأصبحت للوهنة الأولى ومن هنا نبرر "Nussbaum" هذه الصلة في معاييرها للتعليم من أجل مواطنة الديمقراطية النقدية مؤكدة على أهمية النقدية والمشاركة الوجدانية وفي هذا الصدد فإن معاييرها هي (1) إيقاظ الوعي النقدي الذي يسمح للطلاب بالتساؤل عن العقائد المتبعة مع ممارسة الاحترام المتبادل لمطلق لعقل. (2) التفكير كمواطن ضمن المجتمع (3) تسمية "الخيال الروائي" الذي يعبر فيها أعمق للاختلاف والسوع، ويسمح للشخص بوضع نفسه في موقف (تقمص دور) الآخر (Nussbaum 2002). وكلها معايير تشكل أساس فهم للمواطنة النقدية

مشروع بحث المواطنة النقدية

تم تشكيل مجموعة من المحاضرين من مختلف الكليات بهدف إيجابي نحو تحرير التحول في جامعة ستيلينبوش تشكلت لمجموعة تلمانيا بعد عرض حول "المواطنة النقدية والتحول" من قبل أحد الأعضاء في مؤتمر محلي تبعته العديد من المحادثات وجاء هذا المشروع البحثي نتيجة تبادل الآراء والرغبة الجماعية للمشاركة بنشاط في إجراءات تعميق التحول في جامعة ستيلينبوش وكان التعريف الإخرائي للمواطنة النقدية الذي قرره المجموعة كما يلي.

نعمند المواطنة النقدية على تحقيق المشاركة لمجموعة من القيم مثل التسامح والسوع وحقوق الإنسان والديمقراطية وهي نشجع باعتبارها تربوية- على استيعاب الماضي وبكاساته، وتخييل مستقبل يمكن أن تشكل العدالة الاجتماعية، من أجل إعداد الناس للعيش معا في ونام ضمن تنوع الجماعات البشرية (Adapted from Johnson and Morris 2010, 77 -78)

لقد أدرك أن نتائج التعلمية لن تتحقق إلا إذا كان هناك توجه تربوي مشترك، ليس فقط حول محتوى ما يقوم بتدريسه وتعليمه، بل أيضاً عن كيفية تدريسه وتعليمه، وهو ما يعتنقه عدد كبير من الطلاب والمحاضرين وإذا كنا نقول إنه ينبغي أن يكون خريجوه من لطلاب على فهم لقدر من مسؤوليتهم كمواطنين مقدين (فعالين)، فيجب أن يكون هناك أكاديميون في جميع الكليات يعملون، مثلاً، من هذه الرؤية بناء على الموقف التربوي السفدي للمواطنة ويمكن لهؤلاء الأكاديميين أيضاً توضيح هذه الرؤية بطرق مختلفة، وعندها سيختلف التطبيق لأنهم قد رأوا المجموعة أنه قبل محاولة "تعريف" هذه الرؤية بين الأكاديميين، سيكون من الحكمة البدء في استكشاف مدى وجود هذا الموقف بالفعل، من خلال استحقاق في كيفية فهم الطلاب والمحاضرين، لتحديث عن المواطنة المدنية، والقدرة على التعبير عنها

المهجع المستخدم

تم تشكيل المشروع البحثي ضمن النموذج الفكري المتضمن لنوع الظاهره وتمسبها، باستخدام طريقة دراسة الحالة تكونت عينة البحث من 15 محاضراً و 24 طالباً من ثلاث كليات أكاديمية مختلفة، وكانت الكليات المختارة هي: اللاهوت والآداب والعلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية

تم اختيار هذه الكليات لأن أعضاء مجموعه البحث كانوا متميزين لكل من هذه الكليات واعتبر هذا التنوع في احبار الموضوع كافياً للحصول على "لقطة" أوسع للمواقف عبر الجامعة

وتكونت فئة لطلاب في مجموعتي من طلاب السنة الرابعة أو الخامسة (في نظام جنوب أفريقيا هؤلاء طلاب في برنامج للمتفوقين أو برنامج الماجستير العام الأول) كان هناك مزيج من الجنسين في جميع الحالات. وحاولنا أيضاً ضم أشخاص من مجموعات عرقية مختلفة، لكن لم يكن هذا ممكناً دائماً ومع ذلك، كان المتحدثون باللغتين الإنجليزية والأفريكانية متواجدين في كل المجموعات أجريت تسعة مقابلات فردية وأربعة مقابلات جماعية، وشملت هذه المقابلات أربع مقابلات مع محاضرين من المصون

لمصوره، ومقابلة جماعية واحدة مع طلاب الصنوف في السنة الثالثة، وخمس مقابلات مع محاضرين من الكيمياء، ومقابلة جماعية واحدة مع صلاب الكيمياء، ومقابله جماعية واحدة مع محاضرين من علم اللاهوت، ومقابلة جماعية واحدة مع طلاب الماجستير من اللاهوت وأجريت المقابلات بين أبريل وأغسطس 2012

وحلال المقابلات، تم عرض تعريف المواطنة النقدية الذي استخدمته مجموعه البحث على المشاركين، وطلب منهم رأيهم فيه، من خلال تحديد ما إذا كان مناسباً، وما إذا كان قد تم تصميمه في مذهبهم ثم قراءة التعريف الذي استخدمناه إما في بداية المقابلة أو إرساله إلى المشاركين ليقوموا بقرائه مسبقاً وطلب من المشاركين أيضاً المشاركة ببدء فهمهم الخاص لمصطلح "لواطنة النقدية" والطرق التي فهموا أنها قبله للتطبيق، صميّاً أو تصريحيّاً، في مقررهم

تم رصد البيانات و سحجها باستخدام مسجلات لصوت الإلكترونية وتم استخدام تحليل لمحتوى الأسعمرائي (Creswell 2005) لدراسة البيانات ونحوها الى رموز من خلال قراءه اولية لنص، وتصميمها الى مقاطع ووضع رموز، ومن ثم دمج الرموز تحت رؤوس موضوعات وحرصنا على ألا نؤحد البيانات التي تم جمعها من المجموعات الست، إلا إذا كانت تعبير عن التصورات والمواقف المتوقعة، إذ يحتمل أن يكون الأشخاص الذين وقفوا على المشاركة في البحث، هم الذين اثاروا بنفسهم لأولئك الذين كانوا بالفعل أكثر ميلاً إلى تفصيل مفهوم المواطنة النقدية ولم يكن الهدف من الدراسة قطعاً هو التعميم بل تقديم استكشاف معمق للصورة التي ظهرت أثناء التحقيق وبطراً لشعنا بتعريف المواضيه النقدية في مؤسستنا، كما تأمن أيضاً في أن يؤدي بدء الحوار حول المواطنة لنقدية مع أولئك الذين شاركوا في البحث، إلى تحرير المزيد من التفكير والمناقش خارج نطاق البحث

مناقشة النتائج

أظهرت العديد من النتائج تداول كثير من تصورات أو مفاهيم المواطنة، كما عرضناها للتو في الفقرات السابقة خلال المقابلات حيث تم تجميع المواضيع التي بررت

في فئتين عريضتين. (1) فئة تناقش مفاهيم المواطنة، كشكل من أشكال الانتماء أو مجموعه من المسؤوليات و (2) وهذه تناقش الآراء الدائرة حول مسؤوليه الجامعة عن معالجة القضايا الاجتماعية

أوجه اختلاف المفاهيم حول المواطنة

في حين أن معظم الطلاب كانوا على دراية ووفق بشأن تطبيق التمكبر النقسي في إطار العمل الأكاديمي، فمن مفهوم المواطنة النقسيه كان يُنظر إليه في كثير من الأحيان على أنه أمر غريب، ويعبر عن مسألة بعيدة عن فكر الطلاب وفهمهم لأنفسهم وأيد معظم المشاركون فكرة الانتمائية إلا أنهم احتلمو في استقبالهم لكلمة "المواطنة" واعتبر بعض الطلاب على المفاهيم الميامية المريبة للمصطلح، باعتبارها مرتبطة بشكل وثيق جدًا بالدولة القومية "أنا أسمع كلمة المواطنة إنه مفهوم قومي لا أتمق معه بالضرورة" (طالب لاهوت) ، تم ترجمه بعض الاقتباسات إلى الإنجليزية حيث أجريت المعالجة الأصلية باللغة الأفريقانية (1) ، أو كمفهوم يفرسه العرب "اعتقد أنه مصطلح غربي للعبية وتطبيق ذلك على جنوب إفريقيا سيكون شيئاً مستمراً

إن المواطنة أكثر "غريبه"، وتنتمل في طريقتنا في عمل الأشياء، ولا يمكن تطبيق ذلك على النقافات الأخرى " (طالب في علم اللاهوت) في حين يرى الطلاب أن هذه المشادات متصلة في المصطلح نفسه، وتشير تعليقاتهم أيضاً إلى أن سياق التطبيق يمثل مشكلة حيث يمكن أن نوحى معادله المواطنة والقومية بحساسية تجاه سيامة العزل العنصري، الذي مضى عصره في جنوب إفريقيا، لكنه قد يشير أيضاً إلى شعور بعدم الانتماء تجاه القومية المعاصرة في جنوب إفريقيا وعلق أحد الطلاب قائلاً "أعني أنني ولدت هنا، فأنت تعلم أنني قد لا أكون مهتماً بهذا البلد وسياسته ومستقبله إذا فكرت في المواطنة، فأنا لا أفكر بالضرورة في جنوب أفريقيا" (طالب علم اللاهوت). وقال طالب آخر إن "هناك تحولاً في النموذج الفكري حيث يمكنني أن أقول الآن إني مواطن عالمي، أو أنا الآن موطن من جنوب أفريقيا" (طالب في علم اللاهوت)

يعتقد كل من اسلين (2003) Enslin ورامفلي (2001) Ramphela بأن مواطني

جنوب إفريقيا ما زالوا يواصلون من أجل صياغته فهم مشترك للمواطنة كتصاميم وانتماء حيث يبرز الشعور بالانقسام الاجتماعي بقوة. لدى كل من الأكاديميين والطلاب وهذا واضح في الاستخدام المتكرر للخطاب بـ "نحن وهم".

هذه هي ثقافتنا وشعبنا، وحياتنا تسير وفقاً لهما، والآن يأتي الآخرون ويصيقونا، والآن أيضاً نرى بعد خمس سنوات من الاضطراب هي بشكل حاسم أنه بعد هذا الانظرار ليس بلدنا بل ثقافتهم (طالب علم للاهوت)

ومن الواضح أيضاً في رؤيته المواطنة على أنها موقف مسؤولية أو مجموعته من المسؤوليات التي يتمتع المرء، بحرية اختيار ما إذا كان عليه احتضانها أو صرح أحد الطلاب أن المرء يحتاج إلى أن يمرر بشكل فردي، قيمة الجنسية الجنوب أفريقية

"بعد ذلك، يتعين على المرء (كندا في النص) أن يقرر ما إذا كنت لا أرل مهتما بالحفاظ على جنسيتي في هذا البلد أم لا، وأحي الآن مواطن من دولة أخرى، وأحي في طريقها للحصول على جنسية دولة أخرى" (طالب لاهوت) وعلق أحد محاضري اللاهوت قائلاً "الآن، نحن لسنا مواطنين [حقائهم] محرمه لندمر إلى بيرث Perth أو تورنتو أو إلى أي مكان وبني بالمواطنة النقدية أنا تربد ممارسة جنسيتها (هويسا) " ويشير كلا التعليقين إلى موقف يمارس أن "امتلاك" مواطنة الفرد، ونحتم المسؤولية الاجتماعية من خلال الاضطراب في مجتمع جنوب أفريقيا، ليس هو القاعدة حيث يُنظر إليه على أنه استثنائي، إلى حد ما، أو غير جدير بالقبول، مقابيل الالتزام أو المسؤولية أو حتى التكريم الذي يسمحه الميلاد أو التاريخ السياسي.

وعالماً ما نساوي المشاركون في نظريتهم إلى المواطنة انقيده على أنها تقاس بتحمس المسؤولية الاجتماعية والشخصية في السياقات المعنى أو القومي أو الكوني

"[أنا] شخصياً أفرص أن المواطنة النقدية تتعلق، بصورة عامة يفهم للسياق ومعايشته مما يؤثر على الطريقة التي تتحاور بها حول هويتك ومسؤوليتك تجاه الآخرين وتجاه بيئتك" (محاضر في مجال للفن). ومع ذلك، فقد كان ينظر إلى المفهوم الأوسع والأكثر شمولية للسياق (أي السياق الكوني أو العالمي) على أنه يمثل مشكلة إذا كان

ذلك على حساب السياق المحلي. فعلى الرغم من الكثير من الحديث عن كل هذه الروابط على مستوى العنازم، قابى ألفت النظر إلى أنها لا يمكن التوصل على المستوى المحلي "(محاصر النفس) وفي بعض الأحيان كان ينظر إلى السياقات السياسية والدينية في جنوب أفريقيا، على أنها عوامل تعرفى الوفاق على مبادئ مناسبة من المواطنة النقدية. فعلى سبيل المثال، جادل أحد المحاضرين بأن الديمقراطية القائمة على الإجماع الشعبي في أفريقيا، أو الديانة المسيحية، لا تنص إلى المواطنة النقدية، والتي يمكن اعتبارها معرّية عن عدم الولاء.

[فردا لم تبت سعياً للدخول في الموضوع، فإنه ينظر البت على أنك مع جدول أعمال حمي إذن كيف تدافع عن مبادئ المواطنة النقدية، داخل بيئته مسترته بيئته تصل في نظرها إليّ - أي المواطنة النقدية - على أنها خروج عن المسيحية (محاضر علم اللاهوت)]

ويرى آخرون بأن هذا الساقص الظاهري يؤكد المفاهيم الحالية للمواطنة

[المواطنة النقدية تعني وجود ولاء لفكرة نقدية ما ويبدو أن هناك تغييراً في تفكير حول المواطنة، حيث يتجاوز مجرد الطاعة، بل يتعداها إلى القدرة على إجراء حوار نقدي، إزاء بصورتك لما ينبغي أن يكون عليه المجتمع (محاضر علم اللاهوت)]

هذه المفاهيم المحتملة للمواطنة النقدية يمكن أن تشير إلى عدم الانحياز لدى بعض الطلاب والمحاضرين عند تشخيصهم على أنهم مواطنون من جنوب إفريقيا. إذ أدت الاضطرابات التي عانت منها إحدى العنات، وحسراً سلطتها السياسي بعد عام 1994 إلى ظهور بعض الأشخاص الذين يسمون من أجل الانضمام إلى مواطنة جنوب إفريقيا بسبب فقدان السيطرة والشعور بالعجز أمام "نك السيطرة" التي أصبحت الآن ملك "العدو السابق" فإذا كانت التعديلات التي حققتها نهاية نظام الفصل العنصري تحريراً لكثير من الناس، فإنه كان من العسير على الآخرين قبولها وفي خلال "هضمهم" لهذه الحسارة، يحتنون من لصعب عليهم أن يتواءموا مع تصور هويتهم الجنوب إفريقية.

وبشاركوا تحمل مسؤولية هذه المواطنة إن من تفضل شخصية المواطن العالمي عبه مسؤوليات محددة، أما المواطنة على المستوى المحلي (البلد الأم) فبعبها أكثر حاجة إلى المشاركة والإسهام الإيجابي المعال من بي جلدتها

مسؤولية معالجة المشاكل الاجتماعية في مؤسسات التعليم العالي

لاحظ أحد الطلاب أن المواطنة النقدية "لا تعبك أنت اوتعي مهنك فحسب. بل أعتقد أنها سنوك. بعبشه الانسان من خلال تصرفاته في الحياة اليومية ولا أعتقد أنه لا يتوقف فقط عند ما يعبه كعالم" (طالب الكيمياء)

وقد برر في أغلب المقالات تصور الارتباط الوثيق بين مفاهيم المسؤولية الشخصية وبين المواطنة ومع ذلك، هبلى أي مدى يمكن اعتبار الجامعة، مؤسسة اجتماعية مسؤولة عن معالجة القضايا الاجتماعية، ويعبرر المواطنة النقدية لذا جاء السؤال الثاني ليعتهد دراسته مدى أهمية لمواطنة النقدية أو المسؤولية الاجتماعية ضمن المقررات فرادى، وضمن التوجه الفكري العام للجامعات. وثار خلاف قوي حول ما إذا كان يجب تفسير هذه الواجبات، باعتبارها روحاً صمبية للجامعة، تهوؤها المواقف والمعتقدات الفردية، أم إذا كان ينبغي أن يكون مشروعاً تعليمياً رسمياً ضمن مقررات الجامعة

هما تكرر ترديد ملاحظة فحوها أن المواطنة النقدية هي ما يتم أدائه من تصرفات بالمعنى في الفصول الدراسية، وفي الحرم الجامعي بشكل نقدي وهما يعلو محاضر علم اللاهوت قتالا

أما عي فبني أعتقد أن هذا جزء مما نقوم به في الفصل الدراسي الأول وما بعده، أي تقديم وجهات نظر مختلفة عبر الفصول الدراسية لكي يعبشها الطلاب و يُعبون التفكير النقدي فيها لاتخاذ خيارات أكثر فاعلية، في كيفية وصولهم الى مواطنين أفضل (محاضر علم اللاهوت)

وقد عبر أحد المحاضرين في مجال الأدب عن رؤيته قائلا "إن كنت تدرس في إحدى الجامعات، فأنت بالفعل مفكر نقدي"

وجاءت رؤيته محاصر في الكيمياء كالتالي. "إن أعتمد عند وجودي في المختبر، أنه أحد أكثر المناطق حيوية، حيث يحدث المواطنة النقدية بشكل تلقائي، دون أن تصطر إلى فرضها إجباراً"

إن إكساب الطلاب بحصال المواطنة النقدية بشكل تلقائي (حر) يعتبر أمراً مثاليًا، فمن المتوقع أن يمرح الأدباء الأكاديمي في هذه الحالة بين "مواطنة النقدية" وبين التعاون بين الأفراد هذا ويمكن لمفصيل هذه السلمات في تنمية المواطنة النقدية أن يخلي بسرعه المؤسسة التعليمية أو الأكاديميين الأفراد من تحمل مسؤولية عن هذه العملية وكما قال أحد المحاضرين في النص "بحكم أن أكاديميون و يعمل في مجالات متعددة الارتباطات، فإن أداءنا البحثي، سيكون موطلة بالغة الأهمية" ونشير مثل هذه التعقيدات إلى فهم سارح أو "واه" (Wa ker 2005) للمواطنة النقدية بين بعض من المحاضرين

وفي المقابل أكد أكاديميون آخرون على للمسؤولية المردية، التي يتعين على محاضرين الوفاء بها، وتعد القيادة بالأسوة هي الطريقة الوحيدة لضمان الاستجابة الاجتماعية "إن الأمر يتعلق بالموقف الذي نزرعه، من خلال النموذج الذي نمثله، والأشياء التي نقولها" (محاضر الكيمياء) ، "الطريقة الوحيدة التي يمكن بها جعل الطلاب أكثر وعياً هي الآن ثم نركز شيئاً عن المجتمع، ونعم لإعطاء لقيادة وصرب الأمثلة" (محاضر الكيمياء)

"وإذا كان هذا هو نوع النهج الدراسي يستخدمه المحاضر، ونعززه بشكل يومي، فإن ذلك لا مبالغة فيه، إنه ما أطبقه بالفعل في تدريسي (محاضر الكيمياء)

وقد ذهب بعض الأكاديميين بنهج إلى زراعة المواقف النقدية والمسؤولية، تعتمد على قراءات المحاضرين أو سلوكهم الأخلاقي، وأن إضفاء الطابع الرسمي، على مثل هذا المفهوم يبطوي على إشكاليات عديدة.

إن، بسبب من سقوط العلوم الاجتماعية في ن ظلالها حساسين إزاء خطاب المواطنة النقدية هو، على وجه التحديد، هم لسوء مجبرين عليه. وأما هو ناتج عن قطاعات محاصرينهم ولا يتم سببها على أنها مواطنة د ت هميه لكن لو تم تقديمها على أنها مواطنة نقدية، يتم تعليمها عن حساس عميق بأهميتها فإن تعاملنا على هذا النحو أعتقد أنه سيكون مضطراً إلى حد ما. وأعتقد أنه إذا تم فرض هذا صمى لقرارات فإنه سيؤدي في مشاكل غير ضرورية (محاصر في الأدب)

وقد برزت فكرة أن الجامعة نفسها تتحمل مسؤولية خلاقية وتاريخية لتشجيع المواطنة النقدية "إن أهم شيء في الجامعة هو أنها مكان للتعليم، وأنها مرفق للترود بالمعرفة تتجاوز العادات والحدود" والجامعات وليده لفكر الفلسفي "محاصر (الأدب) وكان هناك العديد من المحاصرين الذين شعروا بأن هذه المسؤولية تتعدى مريضهم الشخصية لتعليمهم كمعلمين، ومن ضمن هذه المفاهيم السعيد بالوقت المباح "إذا كان علي أن أعالج المشاكل الاجتماعية في الفصل - وبني لا أملك الوقت لذلك وهذا هو الوضع القائم في الواقع للأسف "محاصر الكيمياء"، وكذلك يمكن أن يتعلق الأمر بحجم المقررات.

إذا كنت تقصد الطريق إلى سياسة فالتأكيد لا أن نجد لها مكان في مصر. للكيمياء، أنا لا أشعر أنه سيجد قبولاً في مقرر الكيمياء، ولا أشعر أن مهمتي هي أن أعرضها في طالب بهذه الطريقة (محاصر الكيمياء)

ولعل هذا يمثل خلافاً مبشر لما يراه باداد "Badat" من أن المصير الماطع بين العمل الأكاديمي، والضرورات الحيادية لمعالجة التحول الاجتماعي يمثل مشكلة حيث يعتقد باداد "Badat" بأن "الصلاحيات الممولة للحرية الأكاديمية، تمير جيداً إلى حسب، مع الواجبات الجوهرية في تنمية لساحة الفكرية من هيمنة الفكر العنصري والاستعماري (Badat, cited in Hasan and Nussbaum 2012: 128) وهذا بطرح سؤالاً حاسماً عن الكيفية التي يمكن من خلالها أن يعالج المرء بشكل مفيد قضايا المواطنة النقدية في مسار عملي بحث وما إذا كان المرء يريد ذلك حقيقة

كما لوحظ أن البيئة الجامعية نفسها، تشكل تحدياً أمام التصدي للفضايا الاجتماعية على نحو ملائم؛ ذلك لأنها مجموعة بالمشاكل العرقية، التي تفر نفسها مثل النوترات الاجتماعية، وعدم المساواة. قال أحد المحاضرين إن "هؤلاء الأشخاص في مقعد المسطلة لا يدركون أن قراراتهم عنصرية" (محاضر في الفن).

من الجامعة مكان أمر لبعض الناس لكن ذلك ليس للجميع اعني أنه كان لديها طالب في السنة الأولى في المسون الجمية في العام الماضي. فابق في أدائه. لا أنه سرعان ما غادرا بعد كان من الصعب للغاية بالنسبة له أن يكون لطالب الأسود الوحيد في مجموعه السنة الأولى (محاضر الفن)

رأي آخر أن المشاكل في الجامعة ربما ترتبط بالمساحة الكبيرة التي شهدت عليها ستيلنبوش

اني اعتمد ان هناك تأثيراً تاريخياً على الموقع والمساحات، كمثال التي تمصل كايامندي Kayamandi عن قلب Stellenbosch، حيث لا يستطيع الناس عبور هذا الفاص (محاضر الكيمياء)

الاثار والاستنتاجات (النتائج والتوصيات)

لقد كان هدف البحث الذي يستند إليه هذا الفصل، هو استكشاف لتصويرات والاتجاهات التي استمرت لدى مجموعات صغيرة من طلاب جامعة ستيلنبوش والمحاضرين من تخصصات اللاهوت والآداب والعلوم الاجتماعية، وعلوم الطبيعة فيما يتعلق بمفهوم تربية أو تعليم المواطنة النقدية وتطبيقها في الجامعة وقد بدأ البحث من خلال التحقق من فهم الطلاب والمحاضرين للمواطنة النقدية، من أجل الحصول على لمحة أولية عن موقع هذه المؤسسة في هذا الصدد

وأظهرت نتائج البحث أن فهم المواطنة النقدية يخلط بين التخصصات ؛ ويبدو أن الطلاب في العلوم الإنسانية، يجدون سهولة أكثر في مناقشة هذا المفهوم عما هو حال أولئك الذين يدرسون في العلوم ولا غرابة في أن يكون الطلاب الذين تلقوا دراسته في

الخطاب النقدي، من خلال السعي للحصول على شهادتهم الجامعية، أكثر وضوحاً في تعبيرهم - وعلى نحو صمي - أكثر وعياً بمكرة المواطنة النقديه

وكان من الملحوظ أيضاً نظر البعض إلى المواطنة النقديه على أنها كيان "خارجي"، ولم يُنظر إليها على أنها جزء من عملية حيوية ويبدو أن هذا يعني أنه على الرغم من تنمية المهارات الضرورية للتفكير النقدي المردي، إلى حد ما، من خلال الهياكل التربوية القائمة، فإن الارتفاع بمستوى ممارسة المواطنة النقديه والبعة المطلوبة للتعامل معها، يتطلب المزيد من الاهتمام الخاص وهذا تأتي المشاركة الواعية في الحديث حول هذه الأفكار عبر الجامعة في لقدام الأول، وكلما أصبحت فكرة المواطنة النقديه جزءاً من المفردات اليومية، فإن من المرجح أن يصبح التطبيق العملي أقرب مدلاً للتخصيص وإذا أصبح التحول الحقيقي جزءاً من الواقع اليومي للأكاديميين، فإن القصايا الحساسة التي ظهرت في المقاييلاب، والتي تتعلق بالانقسام الاجتماعي، والعرقية، والتمييز، يمكن معالجتها بشكل أكثر مباشرة وصراحة

ويتطلب أي جهد على مستوى المؤسسة التعليمية، للتعامل مع المواطنة النقديه (وبالذات من المحاضرين وأعضاء هيئة التدريس الآخرين. وعلى الرغم من أن بعض المحاضرين شعروا أنه لا ينبغي تدريس المواطنة النقديه بشكل صريح، فإن العقبة الأولى قد تكون أقل مما تتصوره. في ضوء اتفاق معظم المحاضرين الذين تمت مقابلتهم على أهمية المواطنة النقديه، وعلى الرغم من أن التحول المطروحه قد تكون حصصه بالكليات أو التخصصات فسيظل التحدي الحقيقي هو الطريقة التي يتم بها تمييز ذلك المفهوم وتوصيله للطلاب.

وبالنظر إلى السياق الذي تحدث فيه كما يتضح من خلال نتائج البحث، فإنه ينبغي استكشاف وتطوير نهج معين للتعليم والتعلم أو التريبه الداعمة وفي هذا الصدد فإن كلا من جونسون وموريس (2010) قد بلورا نموذجاً لتعليم المواطنة النقديه، يتضمن التفكير النقدي وطرق التدريس النعدية ومن جانبنا فبنا سير على خطاهم في فكرة أن المواطنة النقديه. نضع نصب عيناها بلورة توجه معين أو طريقة تفكير، بدلاً من التركيز فقط على محتوى منهج المواطنة النقديه

إن هناك حاجة إلى تربية نقدية فعّالة الواعي النقدي (فريري 1983) لدى الطلاب والمحاضرين ليتجاوزوا حدود المعرفة المبدئية، ويدركوا أن المعرفة تستثمر من خلال مفاهيم شخصيه أو ثقافيه أو سياسيه، وأن المعرفة يمكن أن تمكن القوى الإنسانية أو تعطلها

إن التربية النقديه بها دورها في البحث على بلوره طرق تدريس، من خلال سياق مقررات المنهج لإكساب وعي نقدي، حيث يستخدم الطلاب والمحاضرين الحوار مع التركيز على التطبيق العملي و دور علم التربية النقديه في السياق كمبدأ توجيهي في تطوير جامعة ستيفينبوش امر في غاية الأهمية لبناء قدرة الحريجين على توجيه النقد و لمشاركة وتحمل المسؤولية

لقد كان الهدف من هذا البحث هو التعرف على الطرق التي يعبر بها الطلاب والمحاضرون عن المواطنة النقديه في جامعتهم. من أجل اعلام فريق البحث بكيفية دفع هذه القضية إلى الأمام وما هو المنهج أو الاستراتيجيه التي يجب اتباعها لتعريب تعليم المواطنيه وبصفتها كمفريق جاء من مختلف الكليات، نتشارك أفكارنا حول أهمية المواطنيه النقديه، فإننا نعتبر أنه ما يزال أمامنا طريق طويل علينا ان نقطعه تحقيقا للهدف المنشود

المصادر

- Andreotti, V. 2006. "Soft versus Critical Global Citizenship Education" Policy & Practice: A Development Education Review 3 (Autumn). 40-51
- Burbules, N. C. and Berk, R. 1999. "Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits." In Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics, edited by T. S. Popkewitz and L. Fendler. New York: Routledge 45-65.
- Creswell, J. W. 2005. Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Department of Education (DoE). 1997. Programme for the Transformation on Higher Education. Education White Paper 3 (Government Gazette No. 18207). Edited by DoE, Pretoria

- Ennis, R. H. 2011 "Critical Thinking, Reflection and Perspective Part I." *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines* 26 (1): 4-18
- Enslin, P. 2003 "Citizenship Education in Post-Apartheid South Africa." *Cambridge Journal of Education* 33 (1): 73-83
- Erasmus, P. 2009 "The Unbearable Burden of Diversity." *Acta Academica* 41 (4): 40-55
- Freire, P. 1983 *Pedagogy of the Oppressed*. London: Continuum.
- Furco, A. 2010 "The Engaged Campus: Toward a Comprehensive Approach to Public Engagement." *British Journal of Educational Studies* 58 (4): 375-390
- Giliomee, H. 2003 "The Making of the Apartheid Plan, 1929-1948." *Journal of Southern African Studies* 29 (1): 373-392
- Glaser, E. 1942 "An Experiment in the Development of Critical Thinking." *The Teachers College Record* 43 (5): 409-410
- Hartley, M., Saltmarsh, J. and Clayton, P. 2010 "Is the Civic Engagement Movement Changing Higher Education?" *British Journal of Education* 58 (4): 391-406
- Hasan, Z., and Nussbaum, M. 2012 *Equalizing Access. Affirmative Action in Higher Education India, JS, and South Africa*. New Delhi: Oxford University Press.
- Johnson, L., and Morris, P. 2010 "Towards a Framework for Critical Citizenship Education." *Curriculum Journal* 21 (1): 77-96.
- Mabokela, R. O. 2000 *Voices of Conflict: Desegregating South African Universities*. New York: RoutledgeFalmer
- Ngyende, A. 2012 *Census 2011*. Pretoria: Statistics South Africa.
- Nussbaum, M. 2002 "Education for Citizenship in an Era of Global Connection." *Studies in Philosophy and Education* 21: 289-303.
- Nussbaum, M. 2010 *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Osler, A. and Starkey, H. 2003. "Learning for Cosmopolitan Citizenship: Theoretical Debates and Young People's Experiences." *Educational Review* 55 (3): 243-254
- Ozler, B. 2007 "Not Separate, Not Equal: Poverty and Inequality in Post-Apartheid South Africa." *Economic Development and Cultural Change* 55 (3): 487-529.
- Ramphele, M. 2001 "Citizenship Challenges for South Africa's Young Democracy." *Daedalus* 130 (1): 1-17
- Reddy, T. 2004 *Higher Education and Social Transformation: South Africa Case Study*. Cape Town: University of Cape Town.
- Schuitens, J., Ten Dam, G., and Veugelaers, W. 2008 "Teaching Strategies for Moral Education: A Review." *Journal of Curriculum Studies* 40 (1): 69-89
- Seekings, J. 2008 "The Continuing Salience of Race: Discrimination and Diversity in

- South Africa." *Journal of Contemporary African Studies* 26 (1): 1–25
- Sen, A. 2004. "How to Judge Globalism." in *The Globalization Reader*, edited by F. Lechner and J. Boll. Oxford: Blackwell. 16–21
- Thomas, D. 1996. "Education across Generations in South Africa." *The American Economic Review* 86 (2): 330–334
- Vale, P. and Jacklin, H. 2009. *Re-imagining the Social in South Africa, Critique, Theory and Post-Apartheid Society*. Durban: University of KwaZulu-Natal Press.
- Waghd, Y. 2004. "Compassion, Citizenship and Education in South Africa: An Opportunity for Transformation?" *International Review of Education* 50 (5–6): 525–542
- Walker, M. 2005. "Rainbow Nation or New Racism? Theorizing Race and Identity Formation in South African Higher Education." *Race Ethnicity and Education* 8 (2): 129–146
- Wallerstein, I. 2004. "The Rise and Future Demise of the World Capitalist System." In *The Globalization Reader*, edited by F. Lechner and J. Boll. Oxford: Blackwell. 63–69
- Westbrook, R. B. 1993. *John Dewey and American Democracy*. Ithaca: Cornell University Press.

الفصل الثاني والثلاثون

التربية النقدية: التفكير النقدي سلوكاً اجتماعياً

ستيغن كاودين وجورنام سينج
Stephen Cowden and Guram Singh

المقدمة

نصّب بؤرة اهتمام الكثير في ادبيات التفكير النقدي على لطرق التي يهي بها الناس هذه المصدر، من خلال عمليات ومهارات إدراكية معقدة، لتقييم المعومات والحكم على سلامة مصمونها وغالباً ما يرتبط ذلك في منه التعليم الرسمي بالاستراتيجيات الترمويه التي تسعى إلى تعديده وسميه قدره الطلاب على التمسؤل المنطقي والتفكير الراشد وفي مآخ التعليم الرسمي، وعلى لرغم من الأهميه كبيره لهذه الأفكار الثابيه، فإن حصر تركيز الاسباه على ما يمكن تسميته "بعلم التعلم" من شأنه أن يؤدي إلى إهمال قصيه على درجه كبيره من الوضوح بل والأهميه، بمعنى، إلى ي مسى وإلى أي غرض ينبغي عليها أن تسعى في تعديده الطلاب بالتفكير النقدي؟ بتعبير آخر، ما هو انبعد الصميري والاحلافي والسياسي لتعليم التفكير النقدي؟ وبشكل هذا التسؤل العرص الرئيس من المصل الحالي وباستحصار رؤيه التفكير النقدي باعتباره ممارسه اجتماعيه، قمما يبحث بالمقرره البعيمه المعروفة بالتربيه بالمقديه critical pedagogy وتأمل مدى ملاءمته للتعليم العالي حالياً أن التربيه بالمقديه بمعناها الأوسع سياسه تعليميه تسعى إلى ربط أشكال التعليم بالتساؤلات السياسيه الأكبر، من خلال الرعم بأن افعال التعلم والمعرفه نصيب في الأصل سياسيه

وربما يعد التربوي البرازيلي بولو فريري (1921-1997) Paulo Freire أهم أعمدة تطوير مذهب التربية النقدية ولقد لخص ريشارد شول Richard Shaul في مقدمة كتابه الشهير تربية القهر Pedagogy of the Oppressed، رؤيته - أي فريري - عندما رأى أن نقطة البداية لـ "فريري" هي أن التعليم لا يمكنه أبدا أن يكون محايدا، فالتعليم إما أن يعمل على تأهيل المتعلم اجتماعيا وفق "منطق النظام الحالي" أو يصبح "ممارسة للحرية" والحرية تصمم هنا، على أنها قدره التعمم على "التعاضد النقدي والمبدع مع الواقع واكتشاف السبيل إلى المشاركة في إحداث تحول لهذا الواقع" (Freire 1996: 16) ووفقا لهذا المعنى تنصب مقاربة فريري ثلاثة عناصر مفتاحية (1) إتاحة فرص التعليم لقطاع كبير من الشعب (2) والإجراءات الاجتماعية ولتقصية التي تسهم السلوكيات الإيجابية، وتُسبغ السبي منها من خريطة التعمم، الذي يتم داخل وخارج المؤسسات التعليمية (3) والامترانيحيات التربوية المتبعة من قبل المدرسين.

وبالتوافق مع المفكرين التقدميين بدءا من عصر التنوير وما بعده، آمن فريري بإتاحة التعليم للرجال والنساء من كل طبقات المجتمع، بدلا من قصره على الطبقة الاجتماعية لكن أهم إسهاماته هو تركيزه على العنصر "النقدي" في "التربية لتمدية" والتوجهات التربوية التي طورها ثم كتب عنها في الكثير من كتبه لقد كان يشدد بحقيق المساواة التي تحقق مشاركته لجميع، لكنه يهتم في بعض الوقت بتطبيق نموذج لماعة درس يستطيع فيها الطلاب، أن يفكروا في حياتهم وحياة الآخرين، بطريقة جديدة ومتعمقة نقديا وبالنسبة لـ "فريري" لا يمكن أن يتحقق وجود للانتقادية في بعض الوقت مع عمليات تعليمية آلية (ميكانيكية) حتى السخا، ومن ثم فإن قصبة تحديد وفهم العرص من وراء التدريس والمعرفة يمثل مطلقا حاسما للبناء عليه ولعل لا يحاور الصواب إذا رغبنا أن هذه القصايا لا تزال ذات معنى شديد الأهمية، عند الحديث عن ملاءمة نهج "فريري" لظروف الوقت الحالي، حتى لو كان عليها في ذات الوقت، الإقرار بأن الصورة التي يتم بها التعليم العالي حاليا، قد تغيرت بشكل هائل منذ أن حاص الرجل هذا المجال. إنما حاليا يعيش في فترة يتحول فيها التعليم العالي من صورته القديمة، كنظام بخوي، يخدم اهتمامات أقلية ذات امتيازات، إلى نظام عالمي موسع

على نحو هائل، يجتذب مئات الآلاف من الناس في أنحاء العالم (Cowden and Singh 2013)

إن بيئة التعليم الحالية قد تكون غير معروفة لـ"قريري" انداك ومع العلم بأن إحدى هجماته الكبرى المصوبة إلى نظم التعليم التقليدية كان مصباً على الطريقة التي تقضي الجميع من التعليم عدا الأثرياء، بل من الممكن أن برعم المدافعون عن النظم الحالية، أن فرص التعليم أصبحت متاحة فعلياً على نحو ديمقراطي، ولا شك أنه من حيث تعميم التعليم، وبخاصة في أغلب الدول المتقدمة، فإن لدينا حقاً ما يبدو أنه نظام تعليم عالي جماهيري (أنظر مثلاً Usher and Midow 2014) لكن ما يثير السخرية أن الجامعات في الوقت ذاته، أصبحت أقل ديمقراطية سواء بالنسبة لبيئة الإدارة الداخلية أو ممارستها لمسؤولياتها ويرجع السبب وراء ذلك إلى أن الدافع وراء التوسع في الجامعات لم يكن متعلقاً بمكره التعليم كخدمة اجتماعية، وإنما ينظر إليها -على مستوى العالم- كوسيلة مربحة رائعة ولقد أعادت هذه المقاربة تشخيص التعليم العالي شكلاً ومضموناً وقد خلص الأكاديمي "ستيفان كوليني" Stephan Collini "بأكسفورد في تحليل مفصل لنتائج الحالية والمستقبلية لهذه المقاربة في التعليم العالي في المملكة المتحدة، إلى أنه الوصول إلى نظام تعليمي "بدرجة جهد جداً" من حيث "أنه معروف عالمياً بالإبداع، وبصراع أغلب بطرائفه الدوليين" ولديه فترة إيجابية في "تسمية الإنسان والتماسك الاجتماعي" (2013: 12) قد تحول إلى صورة مؤسعات تمويل - وإن كشف بوصوح عن عدم كفاءته - في مواجهة الانهيار البيئي الذي جرى في عام 2007-2008 وفي سياق مماثل ذهب أندرو ماكجيتيجان (2013) Andrew McGeragan في بحثه القصصائي الخاص بتمويل الجامعات البريطانية إلى أن تقديم أجور مرتفعة، مع التحول من تمويل الدولة وصراتها المباشرة، إلى التمويل الخاص ونظام القروض، جعلها مشابهة لمعوى الرهن العقاري "subprime"، مشناً بذلك فئات حديثة من الطلاب المثقلين بالديون ريادة على ذلك فإن إحصاء الجامعة لنظام التمويل الرأسمالي يعرض تحديات خطيرة على مشروع التفكير النقدي. وهذا ازدادت حالياً الحاجة إلى ممارسة تعليمية، تعمل على تحرير الطالب بدلاً من ترويضه

وفي مقابل خلعية السياق الأعم للتعليم العالي يركز الفصل الحالي في الأساس على عرض إسهام التربية النقدية في الإجابة على القضية الأكبر لتفكير النقدي ويسبب أغلب تركيز على إسهام "بولو هيرري" ولما كان من المعلوم أن مقارنته لم تظهر بالطبع من فراغ؛ فإننا نستهل الفصل بمراجعة أفكار كبار التنويريين الأوروبيين وعلى الرغم من ادعاء فلاسفة ما بعد الحداثة، بأنه ليس كذلك، فإننا نرى ضرورة الإقرار الصريح أن أعمال هيرري تستند حقيقة إلى هذا الإرث ومع أنه (أي هذا الإرث) شأنه في ذلك شأن فكر ماركس، وحدث من المؤثرات الرئيسة على أفكاره، فإنه قد نبى عليه وقام بتصميمه في نفس الوقت وتبع ذلك بمناقشة مقال صدر عام 1999 بعنوان "التفكير النقدي والتربية النقدية" "Critical Thinking and Critical Pedagogy" لنيكولاس برينبولر وروبرت برك Nicholas Burbules and Rupert Berk الذي يقارن بالعديد بين التربية النقدية وغيرها من مفاهيم التفكير النقدي. ويغتم الفصل بمناقشة أهمية التربية النقدية في ظل إعادة الصياغة الحالية للعلاقة بين الطلاب والأساتذة في نموذج لموسق (الليبرالي) الحر، طارحين رؤيتنا لأعمال هيرري، على أنها تقدم بنية خطة للدفاع عن جواب أساسية للتفكير النقدي واستطلاع آفاقها التي سطر إليها على أنها هم الإنسانية كلها

تمثيل الانتقادية - منظور تاريخي

عندما سطر في تاريخ مفهوم "الانتقادية"، تتضح لنا أهميتها البالغة. ليس لمجرد وضع الأساس النظري للتعليم فحسب، ولكن بالمفهوم الأوسع، لتبليتها الوثيقة بالقدرة على التعبير في ظل فضاء عام يمكن أن تناقش فيه الأفكار، ويتم إجراء المناظرات حولها بحرية لقد كان السور الأوروبي بشعاره "لسجراً حتى يعرف" أمراً حيويًا لإرساء مفاهيم حديثة للانتقادية. وهنا وضع إيمانويل كانط (1784) Immanuel Kant تعريفه المشهور لـ "التنوير" في مقاله "ماهية التنوير" بأنه "خروج الناس من الانغلاق الذي فرضوه على أنفسهم" (Fleischacker 2013:13)، مما يمثل بروز مفهوم الانتقادية المهي على العقلانية. وبالمسبة لـ "كانط"، فإن العقلانية قدرة إنسانية عالمية ومن ثم عدّ إنكارها

بكاراً للإنسانية نفسها ويعرف "مراجعة المرء لذاته" "thinking for oneself" بأنه "سعي المرء للوصول إلى أعلى معيار لتحقيقه (أي من خلال إعمال العقل)، وأفضل ما يبلغه المرء من خلال مراجعته لذاته هو الاستنارة" (Kant 1998, 146-147)

إن العقلانية في نظام كانط لا تفهم على أنها مجرد قدرة إنسانية عامة، ولكنها القدرة على التعاطي، للمقدي، الأمر الذي يمثل شئ أكبر بكثير من مجرد ما يملكه المرء من معلومات و"توير المرء" يتضمن تحرير المرء لأفكاره ومشاعره، وينتهي "إبتيان باليبار Etienne Balibar" إلى أن "بداية من كانط ومن جاء بعده فإن أهم ما في المثالية الحديثة أنها نظرية البدء الذاتي الإيجابي للشخص" (xv, 1994) والنتيجة الطبيعية لذلك، وفقاً لـ"باليبار"، هي "الاستقلال السياسي"، الذي يقسم به "تذكيره بمعيار تاريخي في تعريف المواطنين بمعنى ظهور 'نحن الشعب' كصليب السياسة" (x, 1994) ومن ثم فإن تعريف لـ"سوير" "للتناقضية" هو في الأساس سياسي، واجتماعي، ومرتبطة بمفاهيم سيادة للشعب، والمواطنة الديمقراطية، وضرورة الثورة في حال غيابها وهذه الأفكار بالطبع جواب جوهرية في الثورات الفرنسية، والأمريكية، والثورة في هايتي، والتي لا تزال مهمة إلى يومنا هذا. هذه العلاقة بين القدرة على استخدام العقلانية في العن، وعلى نحو نقدي تشكل حقيقة إعلان حقوق الإنسان والمواطن الذي سنته الجمعية التأسيسية الفرنسية الوطنية في أغسطس 1789، وكما هو الحال في موجات الكفاح المعاصرة، في بيانات احتجاجات الربيع العربي، من أجل التمثيل الشعبي الحقيقي

والسؤال هنا ما هو مش العقلانية؟ بينما كان إرساء هذا المبدأ واحداً من أهم عناصر الإرث لتسويري، فإن إسهام "هيجل" لرئيس فيه هو فكرة أن يكون مصححاً بنمى "الوعي النقدي الذاتي" وكما عبر عن ذلك بافلدس Pavlides (2010)، قائلًا "لقد حاول هيجل أن يعرض الدور الفعال الذي يلعبه العمل البشري في ظهور الحضارة، وفي ذات الوقت، أصبح واعياً بالتناقض الجوهري في طبيعة الأشياء كقوة محركة وراء تحولاتها" (83) ولقد أسس هيجل تأصيله التاريخي للوعي الذاتي السدي، من خلال استخدام لـ"الجدلي" الذي أسس له حيث أن، "نقطة البدء

تكون حين تكشف الأفكار السائدة، عن عدم الاستقرار المفصل نتيجه تحولها بين الفكرة وبقيتها، ومن ثم إلى أفكار أكثر عمقا" (Houlgate 2005, 38) ويعرض هيجل من خلال هذا الأسلوب في التفكير، لأهمية الذهاب بعيد، عن "إما و/أو" من صور المنطق، ومن ثم قلب الاعتقاد "بأن الأشياء والمفاهيم تقع بين الشيء أو الشيء الآخر" (Houlgate 2005, 39) لقد حررت مقاربة هيجل الانتقادية، كي يكون المطلوب من المفكر الإلمام "بالتناقضات" - والعلاقات الأساسية بين الأشياء التي تظهر مناقضة لبعضها، لكنها على المستوى الأعمق، مترابطة في الأساس

لقد أصبح "أكلشبه" تكرر ادعاء أن ماركس Marx جلب مفهوم الجدلية "رأسا على عقب"، لكن سيريل سميث Cyril Smith لاحظ أنه من الأجدي اعتبار أن ماركس تعدد منهج هيجل المستخدم في فهم التناقضات الفلسفية كوسيلة لفهم التناقضات المادية الواقعية، بعبارة أخرى، فإن ماركس "كان يبحث عن وسيلة لتحقيق جذب لفلسفة إلى الواقع" فهي حين أن هيجل كان يسعى بمكره، إلى المصالحة بين القوى المتصارعة في العالم الحديث، فإن علم ماركس يطلق من صبرورة جعل هذه الصراعات أمرا واقعا والعمل على استئثارها" (1996: 147) ولقد ظهر هذا من خلال المنهج الذي ساول به ماركس قضية الاعتقاد الديني، فمثله مثل أغلب الفلاسفة التنويريين بدءا من كانط، رأى ماركس أن الإيمان الديني غير النقدي، عائق كبير أمام الفكر التنويري ووجوده. ومع ذلك بدلا من أن يرى هذا الإيمان ببساطة على أنه "وهم" ومن ثم غير منطقي، رأى ماركس أنه ينبغي النظر إليه على أنه تعبير يعكس التناقضات الاجتماعية فذهب إلى.

إن التأوهات الدينية تعبير عن المعادة الوهمية وهي في نفس الوقت احتجاج على هذه المعادة. فالدين هو تبهيد المخوقات المموعة، وقلب لعالم بلا قلب، وروح ليثة بلا روح إنه أفيون الشعب (1975: 244)

إن وصف ماركس للدين على أنه "أفيون الشعب" قد أسيء فهمه عندما يترجم ببساطة على أنه يكرز للدين. وإنما رأى تشابها بينه وبين التخدير، حيث يسكن الآلام التي يعيشها الناس ويسمح لهم بالصبر، لكن دون تغيير جذري للظروف القمعية، التي

يعيشون ويعملون في ظله، ومن ثم فإن دعوات الفئويين الصريحة للتفكير الحر التي نادى بها فلاسفة السوبر لم تكن تطعن في الاحتكام إلى الدين، وبما "اعتبرت كشف لعشاه عن البطرة إلى الدين كسعادة وهمية للشعوب شرط من أجل تحقيق سعادتهم الحقيقية" (Marx 1975: 244) وبعد عمله الموسع حول نقد هيجل في كتاباته الأولى حول ماركس بؤرة اهتمامه إلى فهم "الاقتصاد السياسي" حيث توجد فيه الجذور المادية لإنكار سانيه الشعوب. وقد جاء هذا التحول في أطروحته الحادية عشرة في "فيورباخ Feuerbach" "لقد فسر الفلاسفة العالم، بطرق شتى، المهم هو تغييره" (Marx 1975, 423) واجبر بلالاحظة في هذا البين، هو الطريقة التي تناول فيها الاقتصادية كمفهوم ساهل فيه الأبعاد الأخلاقية والمعرفية (الإنسيمولوجية) والتربية، التي لا يمكن أن تحقق إلا من خلال الجمع بين الممارسة والتطبيق العملي

ومع التوسع في المؤسسات التعليمية في القرن العشرين، انتقل الجدل حول معنى الاستفاديه شيئاً فشيئاً إلى فضاء الممارسة التربوية وببدا لا يعد الفيلسوف البراجماتي الأمريكي والإصلاحي التربوي جون ديوي John Dewey ثورياً، على نفس النحو الذي كان عليه ماركس إلا أنه تساوى مع ماركس في الاهتمام بالمصاميم الاجتماعية في الممارسات التربوية وكما يلاحظ "أمسler Amsler"، أنه بالنسبة لديوي، "فإن قرارات المعلم بخصوص ما، وكيف، ولماذا، وأين يدرس، لا يمكن أن تبني على مجرد المهارات الفنية أو المعرفة النظرية إنما تظهر من خلال نظير التصور انخاص بالحياة الديمقراطية، وتوصيح الدور العملي (التطبيقي) الذي يمكن أن تلعبه أشكال التعليم في هذه الحياة" (Amsler 2013: 67) وبالنسبة لديوي لم يكن العرص من المعلم محدد "تحقيق حياة طيبة"، لكنه أيضاً مكون أساسي في تعميق ممارسة "الديموقراطية" المتوقعة من الشعب ككل -الذي لم يرويه بالمهارات- الذي تمسحه القدرة على تحقيق ذلك على أرض الواقع هذا المعنى متضمن في بيانه الذي يكثر الاستشهاد به أن المرء "يبغي عليه أن يكف عن تصوره للتعليم أنه مجرد تخصيص للحياة فيما بعد، وأن يقوم بمرجه التكمال في صلب الحياة الحالية" (Dewey 1916: 239)

ولقد كاتب نفس التساؤلات حول الدور الاجتماعي للربحية، على درجة من الأهمية في الأعمال الأولى للمنظور الاجتماعي ليورجن هابرماس Jürgen Habermas خصوصاً في كتابه الصادر عام 1962 بعنوان لتحول البنيوي في المحيط العام The Structural Transformation of the Public Sphere (1989) ولقد اعتمد هذا العمل إلى حد كبير على التحليل المنشأ من الثقافة الشعبية لجمهورية في العمل لدي قام به زميله من مدرسة فرانكفورت ماكس هوركهايمر Max Horkheimer وثيرودور أدورنو Theodor Adorno، ولكنه خلص إلى استنتاجات مختلفة وبالعودة إلى مناقشة كاسط في ماضي السوبر، يري هابرماس Habermas أن محيط الصالونات الثقافية، والمقاهي، والصحف المستقلة، والتي شكلت النوسط الذي تلقى عمل كاسط، كان بعيداً جداً عن ظروف العصر العام المعاصر ويرى أن ذلك أدى إلى ظهور ساحة للتسمية شهدت عياناً واصحاً للماض السمي، وتأطيراً للمصاي الاجتماعية في لغة "الإجماع الرشيد"، التي كانت سائدة وعملت الشركات الكبرى ولشعارات الساذجة للأحزاب السياسية على ديوعها بين الجماهير وكنهجة لذلك رأى أن التفكير السمي، قد تم "إراحته بالعلاقات العامة" (Habermas 1989,178)

ولمع، تبعات جديد نوع من الماشية التي أفرقتها ألمانيا النازية، أو الاتحاد السوفييتي في عهد ستالين، يقدم هابرماس بمكرة "الكفاية الاتصالية" "communicative competence" والتي تُعنى بمصرة الأفراد على التحرك فيما وراء "الإجماع الرشيد" "rational consensus" ونعدية التطبيق العملي الذي يستطيعون من خلاله تعميم ادعاءات الحقيقة، معتمدين على الجمع بين العقلانية، والتأمل، والتفكير النقدي، بغرض الكشف عن صور الهيمسة الكامنة ولقد استخدم "هابرماس" مصطلح "مواقف الخطاب المثالي" "ideal-speech situations" لتحديد سمات النصال الدائم في المهم التأملي المتفاعل وفي مواقف الخطاب المثالي لا يعلو على الناس ما يمكنون فيه، وإنما تتاح لهم الفرصة ليشاركوا في تفاعل صادق، يمكنهم فيه، تقييم فهمهم وأرائهم حول قضية معينة على نحو مستقل. وكان لهذه الأفكار كان لديها تأثير كبير على النقاشات المعاصرة حول الدور الاجتماعي للجامعات، وموقع التربية فيها وبعد كتاب رون باربيب

Ron Barnett الصادر عام 1997 بعنوان: التعليم العالي وممارسته النقد Higher Education: A Critical Business مجرد واحد من المناشآت التي بلورت دفاعا "هابرماسيا" عن التفكير النقدي فيما يتعلق بالتعليم العالي في المملكة المتحدة. ويرى بديت أنه لا يكفي أن يتي الطلاب الجامعيون قدرتهم على لتامل النمدي تحاه المعرفة فحسب وإنما يصبح لطلاب من خلال "لتامل النقدي" و"لتعمل النقدي" فقط "كيننا نمدي" قادر على الاشتغال بمفهوم "العالم وباموره الداتية والتزود بالمعرفة" (1997: 1)

التفكير النقدي والتربية النقدية

يعرض المسح غير الشامل لطبيعته لعلاقه بين الافكار حول الانتقادية ومفهوم "لتحيط لعدم" وحتى لو أن تشكيل المفاهيم على هذا النحو لا يصب صراحة على حد الابعاد التربويه. فهو يقتصر و حد منها على نحو مؤكد لكن أي نوع من التربية؟ ثم سكتشف قصيه هذا التساؤل على نحو عميد في عمال ليكولاس بريبولر وروبرت بيرك صدر عام 1999 بعنوان "التفكير النقدي والتربية النقدية العلاقات، والاختلافات ولحدود" Critical Thinking and Critical Pedagogy Relations, Differences and Limits و نصت بؤه اهتمامها على التعليل حمارر للطريقه التي يعمل من خلالها مصطلح "نقدي" في نطاق معبري "لتفكير لنقدي" "التربية النقدية" على النحو التالي

ر. كلاهما يطبق المصطلح "نقديا" كهدف تعليمي ذي قيمة تبحث المعلمين على مساعدة الطلاب ليصبحوا أكثر رتيايا تحاه البديهيات الشائع قبولها شكلاهم يقول، بصريقته "لا نضع صيحة لتخدع" وكلاهما يمتى إلى التأثير على مجموعات معينة من المعلمين في كل مستويات التعليم لتسري من خلال ورش العمل والمناقشات والكتابات التربويه كما ان كلاهما لديه لتضعف المشترك والإحساس - أيضا المشترك - يمتدى إلحاح الحاجة إلى فصول تدريس موجهه نقديا على نحو أكثر صدا هي عليه الآن ومع ذلك فمن هذه الاديبيات لا يناهش كل منهما الآخر لا باستثناءات قليلة جدا. فمن يرجع ذلك إلى سبهما لروى متصارعة نجاح ما يستلزمه التفكير النمدي وهل ممارنتها للتربية غير متوافقه؟ (Berber and Berk 1999)

وبدأية عليها أن مقر أن كلا المعيارين يتساوآن المصطلح "نقدي" في أدبياتهما مقروبا بمصاصرة إفساح مجالات للتعبير، يستطيع الطلاب من خلالها الوصول إلى أحكام مستقلة بشأن مراعاة الحقيقة المنتشرة على نحو شائع، كما يعتقد أن "التعليم النقدي [الذي] يمكنه زيادة الحرية وتوسيع أفق القدرات الإنسانية" (Berbules and Berk 1999, 46) ويظهر الاختلاف حين تركز معايير التفكير النقدي على كشف المغالطات الجدلية في المنطق، وإعمال العقل، واستخدام الأدلة، في مقابل التربية النقدية التي تُعنى في الأساس "بالظلم الاجتماعي وكيفية تغيير المؤسسات التعليمية والعلاقات الاجتماعية غير المنهجية للمساواة والديموقراطية، وتنصف بالقمعية" (نفس المصدر السابق).

ويوضح كل من "بريولر وبيرك" هذه الاختلافات باستخدام مثال لذلك 'أحد الأبحاث الذي يزعم أن الأمريكيين ذوي الأصول الأفريقية "أقل ذكاء" من الأعراق الأخرى، مستندا إلى حقيقة حصولهم على معدلات أقل في اختبارات الذكاء IQ (54, 1999) فمن خلال معيار التفكير النقدي، سيكون معناها بتقييم صلاحية هذه النتائج من خلال أسئلة منهجية حول إمكانية الاعتماد على مصداقية الأدوات المستخدمة في اختبار 'الذكاء' وصلاحية النتائج، ووضوح المصطلحات المفتاحية، كمفهوم "الذكاء" مثلا - أما بالنسبة للتربية النقدية فمع أهمية التساؤلات الأخيرة، فإن حدود المشكلة لن يكون محصورا في فحص المنهجية والأدلة فحسب، بل سيشمل بالسياق الأوسع لإجراء اختبار IQ ودور المناخ النفسي الذي يحيط بالاستفسار بالنظر للقوى أو العوامل ذات العلاقة، وتنصص في هذا المثال الدور الذي يقوم به "اختبار الذكاء" في ظل ممارسة التمييز العنصري والأيدولوجيات المهيمنة ومن ثم فإن تساؤلات التربية النقدية مثل: من الذي يقوم بتأكيد العلاقة بين "الذكاء" و"الطائفة العرقية"؟ ولماذا يتم التأكيد عليها في هذا الوقت بالتحديد؟ ومن قام بتمويل هذا البحث؟ ومن المستفيد من نشر هذه النتائج؟ تعد من التساؤلات التي تقع موقع القلب من التربية النقدية

وبينما يتجنب كل من "بريوليس" و"بيرك" عرض المعيارين كثنائي متناقض، فإن هذا المثال يكشف عن طرق أخرى تصمم من خلالها التربية النقدية فمن منظور معيار

التفكير النقدي ينبغي هدا على التهيئة القصوى الإيجابي "غير المتحيز" للتفكير الراشد، والتساؤل الذي يسمح بتقبيهم تفسيرات مخلفة للحقيقة أما الملح المميز للتربية النقدية، في المقابل، لا يكمن ببساطة في عملية إكساب الطلاب للمهارات التي تمكنهم من التفكير نقدياً، وإنما يتضمن فكرة أن إنشاء المعرفة، وسمية شخصية الطلاب، يمكن أن يحصر مهم رواد اجتماعيين وأيديولوجيين. انطلاقاً من ذلك فإن المهمة ليست أن يسعى المرء ليصبح غير متحيز، وإنما يحث في حاجة إلى فهم الطريقة التي تتحدد وتؤسس من خلالها الصيغ السائدة لما بعد "معرفة" ويرى "فريدي" أن معرفة المعلم في الأساس لن تبغ الكمال ما حيى ومن ثم فإن "عملية المعرفة" يجب أن تنبني على الحوار النقدي بين المعلم والطالب مما يشير إليه هما هو فهم الانتقادية كعملية يشهد من خلالها كل من المعلم والمتعلم تحويل أسس صور المعرفة الموجودة إلى قضية تحتل النقاش والجدل، ويمكن أن تكتسب منها تجارب شخصية وجماعية، (معرفة الخبر) المبدية على ثمار بحث هائمه، وسياسة متبعة، وما يستغلص -على بصيرة- من الإعلام. الخ. مع منظور يرى الطريقة التي تتفاعل من خلالها كل هذه العناصر

وهذا يشير إلى أن طريقة التعبير بين المعيارين التي حددها "بروليس" و"بيرك" يمكن قراءتها على مستويين - ذلك المتعلق بعلم المعرفة، والآخر متعلق بالممارسات التربوية، من منظور المعرفي والجدير بالذكر أن التعبير بين التفكير النقدي والتربية النقدية يمكن أن يقرأ من منظور المعرفي كإعادة مراجعة للفرق بين نهج كانب وماركس إذ يمثل جهود "كانب" بدايات الفلسفة الليبرالية التاريخية (الكلاسيكية) حيث يعتبر استخدام أعمال العقل فيها، تعبيراً عما أطلق عليه ستونيل وشيكر Streutzel and Specker "استقلالية المرد" (63، 2002) وينظر "كانب" إلى التفكير النقدي على أنه سمة (فصلية) في شخصية المواطنين ومن ثم فهي تعتبر مطلباً مسبقاً للأداء لصائب للمجتمع ككل، ذلك المجتمع الذي يحتاج أناساً مملحين بالقدرة على المشاركة في الحوار العام الدائر حول توجهه ونظامه العام. (نفس المصدر السابق). أما "ماركس" فعلى المقيص من ذلك؛ إذ رفض التركيز المصمت على "دانية الفرد" وينظر إليها على أنها مشوشة وتصفها من جانب ورائة تطبيقياً (إمبريقياً) من جانب آخر إنه يذهب

إلى اعتبار الإنسان بالضرورة كياناً اجتماعياً، ومن ثم فإن الرؤية النظرية اجتماعياً واقتصادياً عليها دائماً أن تلتحم بالجسم الكلي للمجتمع حيث يقول "فإن عندما نتحدث عن الإنتاج الذي يعني دائماً فإننا نتحدث عن مساجات تأتي من أفراد اجتماعيين" (Marx 1975, 85) بعبارة أخرى فإنه إذا كان "ماركس" يقدر العاملين من البشر، باعتبارهم منتجي السلع المادية، فإنه يولي نفس التقدير للذين يبنون ويعيدون تكوين بني العلاقات الاجتماعية إلا لا يمكننا أبداً أن نذهب بعيداً عن "جمع" العلاقات الاجتماعية إنه المسؤول عن تشكيل وتكوين الأثر العميق على أنواع المعرفة التي يحكم عليها بالأهمية أو عدم الأهمية فإذا جئنا لـ "فريري" نجد أن مفهومه للتربية النفسية يستند إلى فهم مشابه لإعادة الحياة للعلاقات الاجتماعية في المدارس والجامعات، ومن ثم نستطيع نشئة طلاب ذوي "مستوى عال من الذكاء" يؤهلهم لكي يكونوا صالحين لقيادة المجتمع، إنه لا مكان في مثل هذه المنظومة لطلاب معسفين، لا يتساءلون ولا تنصل معرفتهم للمستوى الذي يحدد القوى لمصادرة، التي يمثيها الطلاب صغار الذكاء وغير القابلين (المصادرين) للتعلم

بين الحديث والتزام الصمت

تأخذ قضية المعرفة مكانها ضمن القضية الأكثر التي نفع في نطاقها العملية التربوية فبينما هناك في فكر كاسط، العناصر التي تمثل مقومات المساواة بين البشر، ومن ثم يرى الاهتمام بالمفكر النقدي، الذي يرجع إلى حد كبير، لمشاهير المفكرين التقليديين - الذين عاشوا في زمن سمرات - والذي يمكن النظر إليه على أنه رمز "ملوك الفلسفة" أما البؤرة المفتاحية لاهتمام التربية النقدية، على العكس من ذلك، تتمثل في إبراز الحاجة إلى مفهوم أوسع للمساواة في الثروة الفكرية ذاتها وهذا بعد أفكار "أنطونيو جرامسكي" الماركسي صاحب الجنسية الإيطالية جديرة بالأهمية، حيث أنه يعتبر واحداً من أوائل المفكرين الذين قاموا بتطوير دور "أهل الفكر" في بناء وإعادة بناء منظومة علاقات القوى فهي مقابل النظر التقني لدور أهل الفكر الذين أطلق عليهم "جرامسكي" مسمى "المكروون التقنيديون" فإنه طرح بديلاً أطلق عليه مسمى "المكروون

المعصويون" الذين ينشقون من داخل الطبقات الشعبية في المجتمع ومن وسطها إلى إبراز مفهوم "المكروون النقديون" ربط بين نظرة "جرامسكي" لتحرير المكريس" وبين فكرة تحرير الطبقة العامة، كما تعبر عنها المقرة التالية

بما ذا اردنا أن نأخذ بأيدي عامة الناس لكي تكون لديهم فكرة محكمة وفي إطار صمماستك عن عالم اليوم المعاش على أرض الواقع، فإن ذلك يعتبر حدثا "فلسفيا" نتجور أهميته و"أصالته" ما توصل إليه بعض "عباقرة" الفلسفة من حقائق تظل تداول ملكها بين قليلة العدد من المفكرين (Gramsci 1984, 325)

وعلى الرغم من أن موقف "ياولو فريري" بحسب صمماستك للمفهوم الواسع للماركسية النقدية براء إصلاح المجتمع، فإنه يطرح هذه القضية بشكل مختلف عما فعله "جرامسكي" من خلال تملوطة لصوء على وضع أساس نظري، لمودج المشاركة في جرات العملية التربوية ذاتها ولعل هذا يعبر عن الطريقة التي سلكتها التربية النقدية لتبرير في الواجبه تأثير قوة العلاقات الاجتماعية، التي يمكن أن مرها تتمثل في الطبقة، والجنس، والجمالة الاجتماعية، والتي تسمى بدورها لإسكات أولئك الذين هم أصعب قوة، من خلال أعمال يمكن أن نسميها تبع (البير بوردييه (Pierre Bourdieu) "العنف المعصوي" (Bourdieu and Wacquant 1994, 107 108) والحقيقة أن النقطة الجديرة بالاهتمام هنا أن طاقة الأفراد على التقييم النقدي لصديق ما يقال أو يدعى، لا تلقى بشكل صارخ ما نمتحق من مكانة صمماستك أولويات الاهتمام، ومثل ذلك تماما ما ذهب إليه مركز من أن تدب الطبقة العامة المصهورة، أخذ لديه مباحه أكبر، عما أولاه من الانتماء إلى اهتمامها للتوعية أو التوير أما بالنسبة لـ"فريري" فإن سلبية ما يسميهم بمقاديد التعلم، لا يمكن النظر إليها على أنها جاب نتيجته اهتمامهم لقدره على التفكير النقدي إن الأمر في المقابل جاء نتيجة حتمية لتكوينهم المكربة المتواضعة صمماستك سياسته الاقتصاد القائم على الانتقائية، أي قضية تحديد من يسمح له بالإفصاح عن رأيه، ومن لا يسمح له ذلك أن المقهورين يعانوا كما يلاحظ الرجل من "الأزدواجية" التي رسخت نفسها في أعماق نفوسهم لقد

اكتشفوا أنهم بدون تمتعهم بالحرية فإنهم لا يستطيعون أن يحيا حياة حميمية ومع ذلك في الوقت الذي يتطلعون فيه لمثل هذا الوجود الحي الطليق، فإن الخوف بداخلهم منه إنه هذا الخوف يجمع بينهم هم أنفسهم وبين قاهريهم الذين ادخلوا هذا الخوف والرعب في نفوسهم (friere 1996, 30)

لقد أفررت لنا التربية التقليدية التقليدية، وقف "فريري" طلاب يملكهم الصمت ويلتزمون الطاعة حيث يظل التعلم (مبصلا كليا عن وعيهم وعن دوافعهم) وذهب الرجل بمكره إلى مواجهة هذا التحدي من خلال بلورة طرق التربية البديهة، التي تسعى لمنع الطلاب حرية التعبير وبوصيل أصواتهم، إنه من خلال هذه العملية يستطيعون تنمية الفكر النقدي الناقد، مطبقين ذلك على أنفسهم، وكذلك على العالم الذي يحيط به إن المارق، الذي يصح أيديه عليه، بوصوح، يتمثل فيما يسميه "التعليم البني" و"التعليم القائم على حل المشكلات" فهي التعليم البني (تحرير المعلومات) يقف الطلاب في موقف المستقبلات (الأوعية) التي يتم تعبئتها (بواسطة المدرس) وهكذا يصبح التعليم عبارة عن عملية إبداع، حيث الطلاب فيه عبدة عن مستودعات والمدرس فيه هو المودع (Friere 1996, 53) وعنى البقيص من هذا النهج بنى "فريري" شكلا من أشكال الطرق التي سعت إلى استبعاد المودع السلطوي لتقليدي أو المدرس في جانب، والطلاب في جانب آخر (مدرس مُرسل وطلاب مستقبل) ليحل محله نهج يجمع الطرفين في حوار مشترك إنه نهج، يمكن كليهما من معالجه قصايا "العلاقة بين البشر وبين العالم الذي يحيا في وسط من إيجابية المعرفة، وليس مجرد نقل المعلومات من طرف إلى آخر" (1996: 60-61)

ووقف للرؤية التي طرحها "فريري" كما يبين من الاقتباس السابق الذي نقلناه عنه، فإن التربية البديهة تتمثل في عملية حوار مزدوج، يشترك فيه كل من المعلم والطلاب في تعليم أحدهما الآخر والتعلم منه وليس في هذا، إنكار للمعرفة التي يتمتع بها المدرس، لكن ذلك يحتاج إلى مفهوم جديد فحواه، أن هذه المعرفة ليست تجميعا (ادخارا) خاصا إذ ينبغي النظر إليها على أنها متصصة في الجسم الكلي للمجتمع، يتم تحقيقه من خلال المشاركة الحية للطلاب وهكذا فإن مفهوم فرير "للحوار" (dialogue) يتسع

ليشمل ما هو أكثر من القيمة المتضمنة في أحداث تجري بين الناس بعضهم البعض، إنه يسلط على تعامل جدي بين الطريقة والتجربة أو الممارسة وبالتالي مع ذلك، فإن من الخطأ الاعتقاد بأن التربية النقدية تأخذ طريقها من خلال طرق التدريس، فالتربية النقدية، من وجهة نظر "قريري"، تدور حول إنعاش المبررات الفكرية، وليست محصورة في اعتبارها أداة لحو الأمية وفهم المادة الدراسية إنها، فوق ذلك، وسيلة للخروج من "الصمت المعوي" الذي يضع المرء في موقف غير المرغَّب بمشاركته في الحديث وفي أحد الكتب التي تقدم أقصى تعبير عن أفكار قريري يلاحظ "جور إيروين Jones Irwin أن نهج حل المشكلات هو الحل العاسم "ذلك أنه يتعدى عن التعصب والجمود الفكري وهم داء من ملوكيان يراهما "هرير" ابتلاء يصيب المقهورين، ويؤثر سلباً في أحوالهم، وفي إمكاناتهم للحرر من "لغير" (2012، 60). ويذكرنا هذا بارتباطه باكتشاف مما يطلق عليه القدرة على الأخذ بالمبادرة

وقد عولجت هذه الرؤية بأسلوب ممتع من قبل السيدة السوداء المعروفة باسمها المستعار بيل هوكنس bell hooks التي عملت مع هريري أعوام التسعينيات فقد بدأت كتابها بعنوان "تعلم كيف تختف" بدائه بتسلط الصوء على ما مرت به من خبرات مختلفة في العمل التربوي، وجرى أولها في حصول قاصره على طلاب سود ينتمي منطلق صريح يتمثل في غرس القدرة على أمنس محددة لإعمال التمكر، مقارنة بحصول مختلطة، وفي ذلك يقول.

لمد كان جميع معلمينا في Booker T Washington من النساء السود وكان هؤلاء المعلمات على الرغم بإطلاق تمكينا حتى يصبح باحثين أو مدرسين أو قائمين بالعمل الثقافي - أي أن أولئك السود هم الذين شكلوا عقولنا لقد علمونا أن إخلاصنا للتعليم وإحياء العقل يمثلان فعلا مضادا للسلطوية، وهو السبيل الوحيد لمقاومة استراتيجيات الاستعمار العنصري الأبيض. (hooks 1994، 2)

وفي مسار آخر ألحققت المؤلفة "بمدارس مختلطة" وأصبح عليها أن تفهم أن "الطاعة" وليس الاندفاع هو المتوقع منهم. وكان علينا أن يقتصر على الاستجابة

والتصرف وفقا لما يطرحه عليا البيص" (hooks 1994, 3-4) وقد أطلقت "هوكس" من نقطة البداية هذه، لطرح مناقشات تدور حول أهمية التربية النقدية في تكوين قصول، يتم فيها التغلب على تهميش وإسكات الطلاب من النساء والسود وفي هذا المناخ تسمى التربية النقدية، بشكل ظاهر، لتمكين الطالب من التحول عن المركز حول الذات -سواء على مستوى الفصل أو العنصر أو الجنس إلى إنسان مرود بالوعي النقدي. ولقد طور كل من "ماكلاين McLaren" و"دا سيلما Da Silva" هذه النقطة إلى أبعد من ذلك ملاحظين.

إن من الشروط البارزة لتسمية لمعرفة النقدية، من خلال السياق الودقي، هو التأكيد على وضع تجرب الطالب في بؤرة الاهتمام، إلى المدى الذي يتم فيه إقرار أصوات الطلاب كعنصر له مكانه من الأهمية في الحوار، إن التأكيد على أهمية أصواتهم هذا لا يعني بالضرورة أن ينظر إلى تعبيرهم عن تجاربهم من خلال تقييم ظاهري، وكان الطلاب يتحدثون برومانسية أو حتى عاطفية فإن من واجب القائم على تعليم التفكير النقدي أن يهيء الظروف الكاملة لإكساب الطلاب للغة التي تمكنهم من إعمال الفكر في تجاربهم وعرضها بالشكل المناسب، بل إنه يمكن في مواقف معينة، إدخال تعديلات على هذه التجارب (1993, 49)

رؤى ختامية: الانتقادية في عالم الليبرالية الجديدة

لقد أوضحت المناقشة التي جرت خلال هذا المصبل أن التربية المثلى، باعتبارها ثروة اجتماعية، يتوقف التمتع بها على استيعاب مفهوم لمواطنة الديمقراطية ومع ذلك فإذا نظرنا إلى عالمنا المعاصر، نجد أن نموذج الليبرالية الجديدة، الذي يهيمن على أداء الجامعات عبر أنحاء العالم، يبنى أساسا على الإطاحة بهذه العلاقة من خلال مفهوم صديق يخلو من الحيوية في مؤسسات التعليم العالي وفي هذا السياق فإنه يعكس ابتعادا شديدا عن تقاليد التعليم الحر الذي ساد حتى زمن قريب، وكانت له الهيمية على الحياة الدراسية في الجامعات الحديثة وفي ظل النظام الاقتصادي الليبرالي الجديد الذي سطى على توجه التعليم العالي، لم يعد الطلاب يعانون على نحو متصاعد، باعتبارهم بشرا، يؤمل فهم أن يصبحوا أعضاء في المجتمعات الأكاديمية.

وانما بدلا من ذلك أصبحوا يعاملون باعتبارهم ملغيا، بقدر قيمتها سوفيا من جانب، ومستهينين (رباس) للخدمات من جانب آخر. وبالمثل أصبح بقييم مهنة التدريس أقل اعتمادا على جودة ادائهم التعليمي المصحوب بالمسؤولية عن غرس وتكوين المفكرين النقديين، ليكون لوجه -بدلا من ذلك- بلرحة أكبر -بحو اعتبارهم مجرد "مقدمي خدمة"

وفي الوقت الذي تنفي فيه التعليم التقليدي لتكوين نخبة اجتماعية من خلال التعليم العالي، اسماذا لاهتفاده للتوافق مع الظروف القائمة، فإن خطاب "الإصلاح" الحالي قد توجه إلى الطلب من الجامعات أن تسير في مسار النولة ذاتها. ومن ثم تحمل على اكتشافها تطبيق مطلق التوجه الاقتصادي، حيث تأخذ الاستجابة "للسوق" مكانها في أعلى قائمة أولوياتها. وفي سياق هذه الأيديولوجية فإن التردد بالمعرفة واكتساب التحارب التعليمية يتم أدائه، إلى حد كبير، باعتباره صقفا مادية تسعى في المقام الأول إلى تحقيق منافع لشخصيات الطلاب من منظور التوظيف في سوق عمل تتصالح فيه اعتبارات الرحمة ومن الطبيعي هنا فإن الجامعات مثلها في ذلك مثل أي كيان آخر يتصالح فيها الاهتمام بالاسمادية الحققة في الجامعات، ذلك أن عملية التعليم القائمة على الإجابات مفتوحة الهبات أصبح يحل محلها الدور التدريبي الذي يهدف إلى تخرج كودر جديدة من طلاب لا يتعاملون بل هم يستأنسون (Giroux 2007: 210) وبالتالي مع ذلك فإننا نشهد أيضا تهميشا للممارسات التربوية، التي كان يعد فيها لتدريس براعة، والتعلم عملية "انطلاق" أو تحقيق لذات، وتم تقويضهما وإحلال محلها ما يشبه التوجبات السريعة في سلسلة من المقررات المعده مسبقا وفقا لمعايير موحدة وقد وصفا هذا في أكثر من موضع بأنه أشبه بتعليمات المرور الموجهة من النقصاء (Cowden and Singh 2013) فيها يتجه تعلم الطلاب نحو ماذا يتعلمون (محتوى التعلم) وليس كيف يتعلمون (Canaan and Shumar 2008) مرة أخرى فإن هذا يشابه تماما الموقف الحالي للجامعات كمؤسسات للتعليم العالي يتم تحويلها بشكل متزايد تبعاً لتوجهات الأسواق المالية، والتي أصبحت مدبنة لها بالمفضل (التمويل) أكثر مما كان في الماضي وكذلك فإن التجربة التعليمية لطلاب ستصبح محددة بدائرة

التطلّبات المادية التي تفرصها الجامعة عنه (McGettrigan, 2013, Cowden and Singh 2013) وهذا الذي جعلنا نطلق عليه ما يسمى "السياق الاجتماعي للانتقادية" أو بمعنى آخر، فإن الانتقادية كتمارسه أو سلوك باتت مهددة بالخطر من جانب الليبرالية الجديدة للعملية التعليمية

ولا يميب عما أن النتائج الكاملة لهذه التطورات ما رالت في حركة دائمة أو لم تكتمل دائرتها بعد، ولكنا نرى أن هناك تناقصا شديدا للخطورة -مائل الآن- فحياة البشر عبر الكون، مثقلة بمشكلات عصبية، تتطلب فكرا يتجدد بسرعة عاجلة ومن أمثلة ذلك تلك الكارثة البيئية التي تتفاقم همومها يوما بعد يوم نتيجة التعبير البشري في الكون، وتساعد المشاكل الاجتماعية التي تعود بشكل كلي تقريبا إلى ريادة لهوة بين الفئات الاجتماعية، سواء داخل المجتمع الواحد أو المجتمعات المتعددة، وتساعد أشكال العنف واستحكام، الأزمات وبخاصة تلك التي تتصل بالجنس والطبقة والاصبامات الإثنية (العرقية) والطائفية، وتساعد الأصولية الدينية ذات الطابع السياسي والأشكال الجديدة من القوميات العنصرية وإذا كانت قد جذت كوارث مما يسميه داهيد هاري David Harvey "بالتوتر الناتج عن الإقصاء" المصاحب لليبرالية الحديثة (2003: 158) فإنه يمكن حثها بوسائل لا تفكك العلاقات الاجتماعية من جهة. وبقي على المجتمعات حية ومستقرة، من جهة أخرى، ومن ثم فإننا نحتاج إلى ترويض المجتمع ككل بقدرات التفكير النقدي، كما أننا لا نكر حقيقة، أن للجامعات دورها المرمي في قسرتها على الإسهام في تلك العملية وفي ظل المناخ الحالي، فإنه ليس هناك مبالغة في التأكيد على أن الدفاع عن التفكير النقدي الأصل في السياق التربوي، يمثل في ذاته دفاعا عن فكرة الانتقادية ذاتها وربما ذهبنا إلى أبعد من ذلك فقلنا، إنه في مواجهته تحول رسالة الجامعات من مؤسسات عامة تدعم الديمقراطية، إلى مؤسسات تشغل بنحقيق الكسب المادي، فإنا نقر في الوقت ذاته بأن أفاق التعليم النقدي الجديدة في الوسائط التقنية والافتراضية يجري تهميتها أو رعايتها خارج بيئة المؤسسات التقليدية إما بهدف المعنى إلى الإقصاء بأن التربية النقدية تهيئ المسبل لعرض التفكير النقدي لدى الطلاب بهدف مردوج كإعمال فكر، وكسلوك اجتماعي إيجابي. وأما نرى في أعمال "باولو

هربري" أفضل تشخيص مقنع للمشروع التربوي القادر على تمكين الطلاب، من تحقيق توجه أخلاقي عمق، يصعب التعلم والتعليم وبدون ذلك فإننا سنظل عى وهن كأفراد أو مجتمعات

المصادر

- Amsler, S. 2013 "Criticality Pedagogy and the Promises of Radical Democratic Education." In *Acts of Knowing: Critical Pedagogy in, against and beyond the University* edited by G. Singh and S. Cowden. London: Bloomsbury.
- Balibar E. 1994 *Masses, Classes, Ideas. Studies on Politics and Philosophy before and after Marx*. London: Routledge.
- Barnett, R. 1997 *Higher Education: A Critical Business*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and the Open University Press.
- Bourdieu, P. and Wacquant, L. 1994 *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity.
- Burbules, N. C., and Berk, R. 1999 "Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits." In *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics*, edited by T. S. Popkewitz and L. Fender. New York: Routledge. 45-65.
- Canaan, J. E. and Shumar, W. 2008 *Structure and Agency in the Neoliberal University*. New York: Bloomsbury.
- Collins, S. 2013. *Sold Out*. London Review of Books. October 24. 3-12.
- Cowden, S., and Singh, G. 2013 *Acts of Knowing: Critical Pedagogy in, against and beyond the University*. London, Bloomsbury.
- Dewey, J. 1916 *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: MacMillan.
- Fleischacker, S. 2013. *What is Enlightenment?* Abingdon: Routledge.
- Freire, P. 1996 *Pedagogy of the Oppressed* 2nd ed. New York: Penguin.
- Giroux, H. A. 2007 *The University in Chains: Confronting the Military-Industrial-Academic Complex*. Boulder, CO; London: Paradigm.
- Gramsci, A. 1984 *Theory of Communicative Action*. Boston: Beacon.
- Habermas, J. 1989 *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Harvey, D. 2003. *The New Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- hooks, b. 1994 *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. London: Routledge.

- Houlgate, S. 2005. *An Introduction to Hegel*. Oxford: Blackwell.
- Irwin, J. 2012. *Paulo Freire's Philosophy of Education: Origins, Developments, Impacts and Legacies*. London, New York: Bloomsbury.
- Kant, I. 1998. *Religion within the Boundaries of Pure Reason*. Translated by Di Giovanni. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marx, K. 1975. *Early Writings*. New Left Review ed. Harmondsworth: Penguin.
- McGettigan, A. 2013. *The Great University Gamble: Money, Markets and the Future of Higher Education*. London: Pluto.
- McLaren, P. and Da Silva, T. 1993. "Decentering Pedagogy: Critical Literacy, Resistance and the Resistance and Politics of Memory." In *Paulo Freire: A Critical Encounter*, edited by P. McLaren and P. Leonard. London, New York: Routledge.
- Pavides, P. 2010. Critical Thinking as Dialectics: A Hegelian-Marxist Approach. *Journal of Critical Education Policy Studies* 8 (2): 75-102. <http://www.jceps.com/PDFs/08-2-03.pdf>
- Smith, C. 1996. *Marx at the Millennium*. London: Pluto.
- Steutel, J., and Specker, B. 2002. "Liberalism and Critical Thinking: On the Relation between a Political Ideal and an Aim of Education." In *The Aims of Education*, edited by R. Marples. London, New York: Routledge.
- Usher, A., and Medow, J. 2014. *Global Higher Education Rankings 2010: Affordability and Accessibility in Comparative Perspective*. Higher Education Strategy Associates. March 4, 2014. Available from <http://higheredstrategy.com/publications/global-highereducation-rankings-2010-affordability-and-accessibility-in-comparative-perspective/>

الفصل الثالث والثلاثون

السلوكيات المعرفية للتفكير النقدي

استر سرييس، نامالا تيلكارانلا، و كارل ماتون
Eszter Szenes, Namala Tilkaranta, and Karl Malon

مقدمة

ما هي السلوكيات المعرفية التي يظهرها استخدام "التفكير النقدي" في التعليم العالي؟ سؤال ينتظر الإجابة فعلى الرغم من النمو المتسارع في الأدبيات التي تتناول «نوع "التفكير" التي يمكن استخدامها "نقدية" إلا أنه لا يوجد إلا القليل نسبيا من التحليل لما يمكن أن يطلق عليه "تمكير نقدي" مائل بالفعل في التعليم العالي " أو لما يعتبره مدرسو السلوكيات المعرفية دليلا مربوئا على هذه القدرة أو المهارة إن طبيعة المعرفة هيما يكتبه الطلاب، على سبيل المثال، في التكليفات التي تهدف إلى استئارة التمكير النقدي فهم، وما يجيبه المدرسون من عائد لهذه التكليفات كدليل على وجود التفكير النقدي لا تزال كلها قيد الاستكشاف. وبوصح الفصل الحالي باحتصار كيف يمكن تحليل هذه السلوكيات المعرفية في البحوث الخيرية (الإيميرية) اعتمادا على الإطار الاجمعي لنظرية كود الركائز الواقعية للمعرفة (والتي بوصف بأنها الحمض النووي DNA للمعرفة) -يشار إليها فيما بعد بـ "بنظرية الركائز"

يبدأ الفصل الحالي أولا بمناقشة الحاجة إلى دراسة السلوكيات المعرفية في التفكير النقدي، لتكاس مع التركيز الموجه لبحوث استكشاف العمليات الإدراكية للمعرفة ثانيا يعرض نظرية الركائز بوصفها موفرة لوسائل الماهيم القادرة، على التقاط "captur ng" المبادئ المنظمة للممارسات المعرفية وللإيجار سيتم التركيز على مفهوم

الورس الدلالي والذي يستكشف مدى اعتماد المعنى على السياق. ثالثاً، سيطبق هذا المفهوم من خلال تحليل توضيحي لتكليمين يهدفان بشكل جلي إلى استنارة التفكير النقدي. مقال رفيع الإنجاز في "التأمل النقدي" في مجال الخدمة الاجتماعية، ونص من "تأملاتي اليومية"^(*) في مجال إدارة الأعمال. ولقد تم تحليل هذين النصين من حيث مراحلهما المبدئية، ورصد أشكال التعيرات التي طرأت عليهما من خلال السمكيات المعروفة التي يعبرن عنها ويبين أن كلا المثالين الساعين لتحقيق التفكير النقدي قد انسما بموجات من الورس الدلالي أو التارجج بين المعاني المعتمدة على السياق (مثل الأمثلة الواقعية الملموسة)، وبين المعاني المستقلة عن السياق (مثل التعميمات والأفكار التجريدية)، والتي تنسجان معا الأشكال المختلفة للمعرفة، وتسهمان في تغييرها كما سلطما الضوء على كيفية تحقيق هذه السمة العامة بشكل مختلف في مقالتي كل من الخدمة الاجتماعية وإدارة الأعمال، كاشفين عن الملامح الموضوعية الخاصة بكل من التخصصين. وفي الهاية خالصا من خلال مناقشة موجرة إلى الكيفية التي يمكن للدراسات التي تستخدم نظرية الركائر أن تمكن من فهم وتحقيق وبناء المعرفة بالأساليب التي يمكنها تعزيز مهارات الطلاب في التعليم العالي

رؤية السلوكيات المعرفية

لقد أصبح التفكير النقدي محل الاهتمام الرسمي في بحوث وسياسات التعليم العالي. ولدينا كم هائل من الأدبيات التي تتناول تلك القضايا واسعة الانتشار مثل: إعداد طلاب التعليم العالي للتعليم مدى الحياة، والمواطنة الفعالة، والحياة الوظيفية وبعد أهمية التفكير النقدي على نحو موار في سياسة التعليم العالي من خلال تصميم التفكير النقدي في توصيمات سمات الخريجيين، التي تعدها لجامعات في مقدمة

(*) تأملاتي اليومية مساحة يتاح للطلاب أن يسجلوا فيها رؤيتهم لأحداث أو مواقف أو تعيرات. فيما اشبه بها شاع في إعلامنا تحت عنوان من "مفكرتي" أو "من مفكره فلان" وهنا توطنها الجامعات لعماس مدى القدرة على استخدام التفكير النقدي لدى طلابها. (المترجمون)

أوبويتا (2013: Moore 2013: Hammer and Green 2004: Barrie) ومع ذلك يظل ما يعنيه التفكير النقدي غامضاً، من حيث ما تشير إليه المصطلحات المستخدمة في الفكر التربوي وممارساته، أي ما يتم تدريسه وتقييمه بوصفه دليلاً على التفكير النقدي

ولعل أحد الأسباب هو اعتماد التعويذة الدائمة في أغلب البحوث التربوية التي تعبر عن "المعتقد لدرئع بن المعرفة" بالكاس عبارة عن حالة ذهنية، أو حالة من الوعي. أو استعداد [داني] للمعنى وهي تخصص لأحميس د حلية في الأساس على أن تخرج من مصدر المعرفة "الخارجية" (Maton 2014b, 4) ولقد اكتسبت هذه التعويذة من خلال الاتجاه العام لفهم التفكير النقدي بحيث يقتصر على كونه حالة دائمة من الوعي أو العمليات العقلية وهو الاتجاه العام الذي دعمه كلمة "تفكير" والتعريفات المشهورة به تتضمن على سبيل المثال عبارات مثل "التفكير العقلاني التأملي الذي تنصب بؤره اهتمامه على اتخاذ انقرار بشأن ما يؤمن به أو يفعله" (Ennis 1993, 180) و"والفكر المضبط لموجه داني" (Paul 1990, 52) وعلى نحو مشابه عرف تقرير لخبراء لدلمي الذي يصمم منه وأربعين خبيراً، التفكير النقدي بأنه مجموعة من مهارات الإدراك المعرفية cognitive skills (مثل التحليل والتفسير والاستدلال والأنصباط الدائية) (Facione 1990) وفي المقابل فإن فكرة اشتغال التفكير النقدي على مفاهيم عن أشكال المعرفة المكتسبة تربوياً، مثل النقاش في قاعة الدرس وتقييم الطالب بكتسبها العموص وفي الحقيقة أنه عندما يتم دراسة مثل هذه الممارسات التربوية، فهناك اتجاه عام إلى بحثها بوصفها مظاهر للعمليات العقلية بدلاً من أن تكون ممارسات معرفية في ذاتها راجع مثلاً (Hammer and Green 2011).

ولقد أحدث هذا التركيز على العمليات العقلية صدها في اتجاه الدراسات إلى توجيه بؤره اهتمامها على الإدراكات مثل معتقدات الأكاديميين (Jones 2004) أو الإقادات الدائية للممارسين عن مهاراتهم (أنظر 2007: Taylor) فيحث مور (2013: Moore) على سبيل المثال فهم التفكير النقدي لدى ستة من الباحثين في جامعة أستراليا وشخصها على أنها إصدار الأحكام، والتأنيب (الشك الصحي)، والإبداع، والقراءة المدققة، والعقلانية، والوقوف لنقدي والبناء الداني وعلى نحو مشابه، ركزت الدراسات التي

أجريت على إدراكات المشاركين إراء مهارات التفكير النقدي من خلال المقاملات والاستنباطات على المفولات المعرفية، المركبة مثل "القدرة على تعريف القصايا والقرصيات، وإدراك العلاقات المهمة، وإجراء الاستدلالات السليمة، وتقييم الأدلة والمصداقية، والوصول إلى الاستنتاجات" (أنظر أيضا Philips and Bond 2004, Tus، 743' 2002، 1998، 2000) وبسبب تعمق الدراسات في إدراكات المشاركين، فإنها تدرا ما نستكشف تطبيقهم لها في دورهم التدريسي في التعليم العالي

ومن هنا يجري فهم ما يشكله التفكير النقدي واستكشافه على نحو مبني من خلال التعرف على عمليات المعرفة، التي تجري في العقول وعلى البقيص من ذلك فإن السلوكيات المعرفية التي مصدر عن أصحاب التفكير النقدي في التعليم العالي، والتي تشكل عرصا (مظهرا) للتفكير النقدي، لما يلقى في قاعة الدرس من محتوى معرفي وقيمي والتقييمات يتم تجاهلها نسبيا ولذا ينبغي توفير وسائل لتحصيل هذه السلوكيات المعرفية أكثر من ذلك ينبغي أن تذهب هذه التحصيلات إلى ما وراء الملامح السطحية للممارسات التعليمية، لاستكشاف المبادئ التي سبغها منها، من أجل إظهار مدى اختلافها عبر المجالات (التخصصات) الموضوعية، وخلال مراحل التعليم المختلفة وعلى سدين المثال فإن الأمر يتطلب تركيز بؤرة اهتمام النقاش على التفكير النقدي بالمجالات الموضوعية وغالبا ما كان يؤدي هذا النقاش إلى انقسام بين من يرى التفكير النقدي قابلا للتعميم على كل المجالات (Ennis 1985, 1997, Khun 1991) وبين من يرى أنه تخصصي موضوعي (Atkinson 1997, McPeck 1992, Moore 2011) وكما يقترح عدد متزايد من الباحثين فإنه ينبغي تجاوز هذا الانقسام الزائف (Davies 2006: 2013, Moore 2011) وتحقيق ذلك يتطلب بدوره وسائل للتحليل المهني للمبادئ المنظمة التي تنطلق منها السلوكيات المعرفية لإظهار أي منها نقدي عام وأي منها نقدي متخصص

ولرشد من شرح هذه المعضلة فربما يتحقق الأمر على نحو أفضل من خلال مثال توصيحي. فكما يذهب مور وماتون (2201, 154) Moore and Maton، " فإن من الصعب للغاية وصف ما هو غامض بواسطة عين لا تبصر، فما نحاول الإشارة إليه لا يمكن ببساطة، أن يرى من خلال العدسة المستخدمة حاليا " ووفقا لذلك سنقدم إطارا

لتحليل الممارسات المعرفية من خلال "نظرية الركائز" وتمثيل واحد من مفاهيمها (الوزن الدلالي) في تحليلها لتكليفات الطلاب التي يعتبرها المعلمون في التعليم العالي، تمثيلاً ناجحاً للتفكير النقدي. وهكذا قمنا خيروياً: إما بقضا بتحليل تكليفات تأملية أو "وثائق كتبها الطلاب وهم يفكرون في مفاهيم متنوعة، أو أحداث، أو تفاعلات عبر فترة زمنية من أجل اكتساب مفاد بصيرة الوعي باليقين والمعلم الذاتي" (Thrope 2004: 328). هذه الصور من التقييم يرداد شيوعها كوسيلة لتقييم التفكير النقدي في المجالات التطبيقية، بما في ذلك إدارة الأعمال وتعليم الإدارة (Carson and Fisher 2004; Swan and Bailey 2004; Epp 2008; Smith 2006; Fischer 2003)، والنمريض (Sutton, Townend, and Wright 2007)، والخدمة الاجتماعية (Hume 2011)، وعلم النفس (Fook 2002, Fook and Askeland 2007)، وتأهيل المعلمين (Otiroh 2009; Millis 2008; 2009). ولقد أحدا الأمثلة في الفصل التالي من دراسات الخدمة الاجتماعية وإدارة الأعمال. ويبين التأكيد على أنها لسنا بصدد تحديد، ما إذا كانت هذه التكليفات، تظهر أن "المفكر" أو "القائل" أو غيرها من العمليات المعرفية ذات طبيعة "نفسية" أو خلاف ذلك. وإنما نهدف بإيجاز، إلى توضيح كيف يمكن لمصنوع من خلال نظرية الركائز أن يساعد على استكشاف طبيعة ما يعدده مهنة التدريس في تعليم عالي مؤشراً على التفكير النقدي في كتابات الطلاب في التعليم العالي في مختلف المجالات ومن ثم تأمل في إيضاح إمكانية هذا النهج في استنباط مدى قابلية السمات الخاصة لما يعد تفكيراً مفيداً للتعليم، أو دمجها ضمن التخصص الموضوعي وتحليلها، وجعلها واضحة، وتدريبها، وتعلمها.

الوزن الدلالي في نظرية الركائز

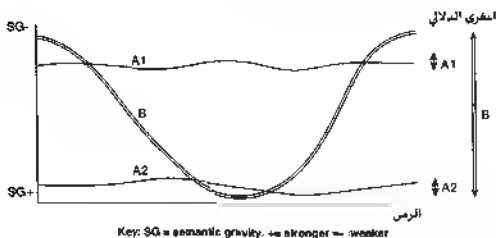
نظرية الركائز هي بنية اجتماعية للبحث وتشكيل السلوك (Maron 2013, 2014a, 2014b) فهي تشكل جانباً جوهرياً من الواقعية الاجتماعية، وهي انتلاف واسع من المقاربات التي ترى المعرفة من منظور أنها واقعية وتتاج اجتماعي، الأمر الذي يمحسه تأثيرها (Maton and Moore 2010) وتتوسع النظرية لتستوعب أفكاراً من عدد من

التوجهات. أغلبها في الأساس تلك الخاصة بـ"بيير بورديو" Pierre Bourdieu و"باريل برشتاين" Basil Bernstein ويتعلق هذا التطور في المفاهيم بصفه وثيقة بالبحوث الجرمية وبأحد النظريات في الانساع على نحو سريع كأساس لكل الدراسات الخاصة بالتعليم في كل المستويات التعليمية، وعبر مختلف الحالات -من المدارس الابتدائية حتى الجامعات، ومن الفيزياء حتى موسيقى الجاز- في نطاق متسع من السياقات البينية، علاوة على ما وراء لتعليم. (للاطلاع على أمثلة عديدة على هيكل العمل هذا، راجع <http://www.legitimationcodetheory.com>) وتتضمن هذه لبنة أدوات من المفاهيم المتعددة الأبعاد، حيث يقدم كل بعد مفاهيم لتحليل مجموعة معينة من المبادئ المنظمة التي تنطبق منها الممارسات أو السلوكيات وسنكتفي هنا بتوجيه التركيز على مفهوم واحد. وهو الـورن الدلالي بعرض الموصيغ الموجز (Maron 2013, 2014a, 2014b)

يشير الـورن الدلالي (SG) semantic gravity إلى الدرجة التي يعنى فيها المعنى بالسياق فالـورن الدلالي قد يكون سلب (+) أو أصعب (-) عبر سلسلة مترابطة من العوامل فكلما ازداد الـورن الدلالي (SG+) كلما اعتمد المعنى على السياق، وكلما صعب الـورن الدلالي (SG-) كلما قل اعتماد المعنى على السياق. وعلى سبيل المثال فإن معنى اسم لحدث تاريخي محدد في موضوع أكاديمي في مجال التاريخ مثل (الثورة الروسية عام 1917) يتضمن ثقلاً دلالياً أقوى من الـورن الدلالي لذلك النوع من الأحداث التاريخية (الثورات)، والذي يتضمن بالتالي ثقلاً دلالياً أقوى من ذلك لخاص بظهورت لسببية التاريخيه ومن ثم فإن الـورن الدلالي يسجل سلسلة من القوى في قابلية غير محدوده من التسلسل المتدرج كما يمكن استخدامه لتحليل التعبير عبر الزمن من خلال وصف عمليات إصعاف الـورن الدلالي، مثل الانتقال من الجبرنيات المحددة لمصبة معينة إلى التعميمات والأفكار التجريدية، وتقوية هذا الـورن الدلالي بالانقل من الأفكار المجردة والمعممة إلى القضايا المحددة الملموسة

ولتحليل التعبير عبر الزمن يمكننا تتبع لسمات ذات الصلة بمدى اعتماد المعاني على السياق (Maron 2013, 2014a) ويعرض الشكل 1/3 ثلاث خواص مبسطة

"خط مستقيم بوصوح" (A1) لمعان معتمدة على السياق نسبياً، "خط مستقيم منخفض" (A2) لمعان معتمدة على السياق نسبياً، و"موجة الورد" (B) للانتقال بين الدوران الدلالي الأقوى والأضعف (والعكس). وتوضح هذه الخصائص أيضاً المعدلات المختلطة بين الثقل الأقوى والأضعف. فكل من A1 و A2 ذات معدل أقل بكثير من B



شكل 1/33 السمات التوضيحية والمغزي الدلالي

المصدر: بتصرف عن مانون 2013 13

هذه المقدمة، الموجزة مبسطة وجريئة، هالورن الدلالي ما هو إلا مفهوم واحد من مصاهيم هذه البنية المعقدة وعلى الرغم من ذلك سيمي بتوضيح كيف يمكن لتحليل المبادئ المنظمة للممارسات المعرفية، أن يعطي إضاءة ساطعة على ما يمكن اعتباره دليلاً على التفكير النقدي. ولتحقيق ذلك سيجعل بؤرة تركيزنا على التكميمات التي يسجلها الطلاب ويتضمن المشروع الأوسع الذي استقينا منه هذه الكتابات تحليلاً لمدوجين عبارة عن مقالين. أولهما "التأمل النقدي" من محال الخدمة الاجتماعية (Pockett and Giles 2008) و"تأملاتي اليومية" رفيعة المستوى من دراسات إدارة الأعمال (تم جمعها من جزء من دراسة دكتوراه جاز العمل فيها في جامعة كبرى في العاصمة الأسترالية) ولتتمكن من إجراء تحليل توصيحي ممهبل قمنا بدراسة عينة تتضمن نصاً واحداً من كل مجال.

مقال التأمل النقدي في الخدمة الاجتماعية

نصا الأول مقال "تأمل نقدي" حصل على درجة عالية من التقدير، كتنه طالبة في السنة النهائية في مرحلة التعليم الجامعي في مجال الخدمة الاجتماعية ولقد تم نشر المقال كإجابة نموذجية ضمن مجموعة مقالات تم تحريرها بعنوان التأمل النقدي

توليد النظرية من خلال الممارسة Critical Reflection: Generating Theory from Practice (Pocket and Giles 2008) ولقد كان العرص من هذا التكليف هو إعداد الطلاب لتعميل ما يوصف بأنه عملية التأمل النقدي ومن ثم "استحداث معرفة مهنية جديدة" وسمية "هويتهم الجديدة بوصفهم حديثي التخرج في تخصص الخدمة الاجتماعية" وعلى وشك الالتحاق بميدان العمل (Pocket and Giles 2008, xiv)

ولإرشاد الطلاب حول المطلوب منهم، ككتاب، فإن عليهم القيام بالخطوات التالية اختيار حدث نقدي من تجربتهم في المجال الذي يدرسونه واستخدام نموذج "فوك" (Fook 2002, pp 98-100)، وتحليل الحدث من خلال عملية تمكيك عناصر، وبلورة نظريات جديدة للمعالجة من خلال إعادة بناء تعريف ووصف واسماء الأفكار المفتاحية، بناء على لمراجعة النقدية للإنتاج لفكري، ثم بلورة هذا الحدث النقدي (Pockett and Giles 2008, xiv)

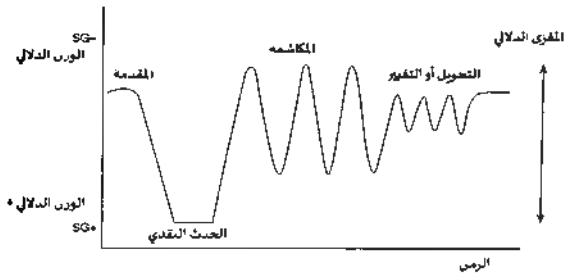
لقد كلف الطلاب "يتأمل ما تعلموه نقدياً" (Pockett and Giles 2008, xiv) بناء على نموذج فوك (Fook 2002) لتمكيك النقدي وإعادة البناء ويتضمن هذا النموذج أربع مراحل كالتالي

1. التمكيك النقدي "رصد التناقضات، واختلاف وجهات النظر و لتأويلات" (92)؛
2. المقاومة "رقص القبول لجواب من الخطابات المائدة أو عدم المشاركة فيها لأنها تصعب الموقف أو تجعل الأمر غير قابل للتصديق" (95)؛
3. التحدي التشخيص والتنبيه لكل من وجود وسلوك الخطابات ورصد الخفي منها أو المضمرة بعدها عن الحقيقة الهشة أو التي ما رالت في الاحتمال" (96)؛
4. إعادة البناء "صياغة خطابات وتركيبات جديدة" (96)

إن استكشاف الطالب لما يراه حول ممارسة الخدمة الاجتماعية من خلال هذا النوع من التأمل النقدي مهارة عالية القيمة لأصحاب هذه المهنة كجزء من دعم العداله الاجتماعية (Brookfield 2001, Fook and Askeland 2001) إن كان على الطلاب في هذا لتكليف، أن يختاروا موقفا صعبا أو "حدثا نقديا" واجهوه أثناء ممارسة عملهم الميداني، وأن يقوموا بمناقشة هذا الحدث باستخدام نموذج فوك Fook ومن ثم، فلكي ينجح إظهار فعالية التأمّل النقدي، ينبغي أن يكون الحدث موضوعا لدراسة يقوم الطالب بتحليله، باستخدام أفكار من خلال الخدمة الاجتماعية

ولاستكشاف لمقال النموذجي ينبغي أن يبدأ ببسطة الأساسية حيث المقال يتضمن خمس مراحل والتي سنعدها كما يلي.

- المقدمة - وهنا يناقش الطالب أهمية التأمّل النقدي في مجال الخدمة الاجتماعية.
 - الحدث - تمثّل لتفقد - حيث نروي الطالبة حدثا وقع أثناء وجودها في موقع العمل الميداني عندما تعرضت لتعريض للمضايقة.
 - التحليل أو المكاشفة - هنا نرى الطالبة "الافتراضات المهيمنة عليها" والانتقال إلى انتركيز على ما يمثل في إدراكها كاستجابة غير ملائمة للحدث، وذلك باستخدام "التصكيك النقدي"، و"المقاومة"، و"التصيد" من خلال نموذج فوك.
 - التعبير - حيث تعتمد على مفهوم فوك المتعلق "بإعادة البناء" لمناقشة الدرس الذي تعلمته من تجربتها والإقرار بحاجتها إلى تغيير سلوكها في المواقف المشابهة في المستقبل.
 - الختام - حيث تحسم المقال بالتأكيد على دور التأمّل النقدي في اكتساب القدرة على "التحول أو التغيير الذاتي" "self-transformation" في الحياة المهنية
- ويستجى الشكل 2/33 سمات الورر الدلالي فيما يخص خصائص مقولات المعرفة المعبر عنها في المثال بالكامل. ولعن أحد الملامح السائدة التي يجدر ملاحظتها هي سلسلة



شكل إيضاحي 2/33: السمات التوضيحية لمثال تأمل راجع

تمازج الوزن الدلالي في المجال. فهناك احتمال عى نحو متواتر بين التفاصيل الملموسة (مثل بين "بالحدث النقدي") والتعميمات عى نطاق أوسع والمفاهيم المجردة. ومن ثم فإن المقال يسج معا كلا من المعاني دت الاعتماد الأكبر والاعتماد الأقل على السياق. والأمثلة الخروية، ولبى النظرية، والأشكال التجريبية والأكاديمية [النظرية] للمعرفة ونحن يدورنا نستكشف تلك الصور المحددة التي نم رصدها من قبل هذا "السج الدلالي" (Maton 2013, 2014a) من خلال تناول المراحل الأساسية للحدث المثير لسند، والمكاشمة، والتحول.

الحدث النقدي

يبدأ المقال بوصف للمفاهيم الصية المختصمة لعملية التأمل النقدي في الخدمة الاجتماعية بمصطلحات عامة (ولذا احتت المقدمة مكانا مرتفعا نسبيا في الشكل 2/33) في مرحلة الحدث النقدي يتضمن المقال رواية مختصرة لتجربة الطالبة الصعبة مع مريض شاب أطلقت عليه اسم (مرعج Jared)، والذي حصر برامج إعادة تأهيل لمدمي المخدرات والكحول. وقد تعرضت الطالبة الشابة، المتدربة في مجال الخدمة الاجتماعية

لسحرش اللعطي من ذلك المريض أثناء فترة ماويات العمل. في حين أن مصطلح "الحدث النقدي" يعبر بصفة عامة عن مسرح الحدث، فإن مفهومه يظل غير محدد من قبل لطالبة كأنه ترب ليحدد من قبل كل انسان على حدة أما الطالبة فقد قدمت بياناً يتجاربها، الخاصه الملموسة المرتبطة بدرجة عالية بالسباق، فعلى سبيل المثال.

بها كالب الحظه التي وقع فيها الحدث النقدي تلك التي اعتقدت فيها أنني أوجدت بعض المودة مع المستميين قبله، لقد شريكهم [في إعداد الغداء] دخلت إلى قاعة الطعام حيث كان اثنان من الشباب يلعبان لعبة فيديو وعندما اقريت من Jared سألته "Jared" هل يمكنك أن تساعدني في المطبخ؟" الإجابة كانت بسيطة وتلخص الحدث النقدي الذي مررت به "سأفعل إن أعطيني قبلة" (Pockett and Giles 2008,17)

من سلسلة الميقاتات الواقعية الملموسة التي تعطي المعنى الروائي للحدث تمثل وربما دلالتها قوماً نسبياً يظل ملازماً لهذه المرحلة من المقال (الحدث النقدي في الشكل 2/33) هذا الانخفاض للورن الدلالي يعمل على وضع المقال في مرحلة الحدث النقدي المحدد (أو الصيقي)، ومن ثم يعمل، كما سترى الآن، كبصمة انطلاق نحو إصعاف الورن الدلالي الذي يتحقق من خلال تقديم معانٍ أكثر تحريراً من السباق وتنقسم بالموصوعية ومثبه نظرياً

التغلية أو المكاشفة

إن تصورات المعرفة المحيطة بالحدث أجرت عليها الطالبة تحولاً أو تغييرات في مرحلة التغلية أو المكاشفة Excavation من خلال ربطها بمفاهيم "الحدود"، و"الجس"، و"السطوة" ولقد أحدث هذا سلسلة من تعوجات الأوزان (الشكل 2/33) حيث يسفل المقال بين المفاهيم والأمانة للملموسة التي يمكن تعميقها من الحدث. وتبدأ هذه المرحلة بعرض المفاهيم.

في الحدث الخاص بي ظهرت الأفكار التي أراها جذيرة بمريد من البحث فيما يتعلق بالممارسة المهنية، وأعني هنا تحديداً قصايا الحدود، والجس، والسطوة (Pockett and Giles, 2008 17)

لقد أصفت الطالبه بعض القوة على الورس الدلالي من خلال ربط هذه المصطلحات المجردة بسبها، والمستقلة عن السياق، بالجرثيات الملموسة للحدث النقدي الذي وقع لها. فمثلا أعطت الطالبة تقييما سلبيا لافتراضاتها بخصوص الشعور بالاضطرار إلى الإبقاء على إظهار نفسها كشخصية مهنية، في حين تنوقع من المستمعيين الكشف عن حباياهم الشخصية.

الآن فقط أصبحت لدي السخيرة من تمييزي لداتي فهي حين أنوقع فنزني على وضع "قناع" مهني من المهارات المهنية والمعرفة على مدرسة الخدمة الاجتماعية عند العمل مع المستمعيين، فنزني أنوقع من المستمعيين أمثال "جاريد" أن "يعزّو كل ما لديهم" للكشف عن مشاكلهم وقضاياهم الشخصية والجواب غير المستقرة من شخصياتهم. (Pockett and Giles 2008, 20)

وعلى الرغم من الاعتماد على السياق على نحو أكبر، من الاعتماد على المصطلحات القسرية، فإن هذا ليس مجرد وصف لتجربة حيوية (إمبريقية) فمع أن الرواية سطلق من أرضية أحداث محددة، فإن الطالبة تتأمل الحدث هنا، فتذهب إلى أبعد مما يخص به السياق المحدد لتصف قصايا أكثر عمومية مثل توقعات المشاعر التي نقيتها لدى "جاريد" والذي لا يعثل إلا حالة واحدة. ومن هنا فكما يظهر سمات الشكل 2/66 فإن هذا يبدي وزيا دلاليا أصعب من مرحلة الحدث النقدي (فأدنى الموجات هنا أعلى مما سبق في هذه المرحلة) لكن الورس الدلالي أعلى من حالة المصطلحات شديدة التجريد مثل "السلطة" (التمثلة بقمم الموجات)

وتواريا مع البرول بالورس الدلالي فإن الطالبة نقلت أيضا المعرفة المعبر عنها لدعم الأوزان من خلال تحويل هذه الأمثلة المعممة إلى لغة عمية مرتبطة بالخدمة الاجتماعية. فعلى سبيل المثال قامت بإعادة وصف مشاعرهم بمصطلحات المفاهيم.

يشير كل من سومرز- فلاناغان وسومرز- فلاناغان Sommers-Flanagan and Sommers-Flanagan (2007) إلى هذا المفهوم بوصفه "حميمية من جانب واحد" "one-way intimacies" (p. 163) و مكوبا أساسيا في علاقات التعاون (Pockett and Giles 2008,20)

من سلسلة السقالات بين الأحداث المعقدة، والمفاهيم عبر مرحلة المكاشفة تنشئ موجبات أوزن عالية المدى وقد يصعب أساساً للمرحلة التالية من المقال، حيث تتحول هاتان الصورتان للمعرفة لنبوءة بسيطة وحداً أكثر تماسكاً

التحول أو التعبير

تختم انتطالبه مقالها، بمرحلة التحول أو التعبير، وفي منها تخرج عليها بالدروس المستفادة من عملية لتأمل أو أعمال الفكر، مثل الموقف عند ما نكون لديها من افتراضات، ومكانة وصعها الوظيفي، ضمن العاملين في الخدمة الاجتماعية، ومن ثم طرح على نفسها بحراء تغييرات في الممارسات المستقبلية وعلى الرغم من تكرار استخدام الصيغ (الشخصية (خصوصاً "أ") التي تؤكد بها في النقاش على خبراتها كمؤلف، فيها تظهر في هذه المرحلة ضعفاً في الورد الدلالي مقارنة بكل من رواية الحدث (المرحلة الأولى) أو الأمثلة التي جاءت بها في المكاشفة (المرحلة الثانية) ولم بعد استحصار العبر محصور في خصوصيات الحالة التي تواجهها، وبما ينسج ليحيط بمعدل واسع من الحالات التي يمكن مواجهتها مستملاً، وعلى العكس، فقد حد تركيز بؤره الاهتمام على الممارسات من مستوى الانتماع الذي وصلت إليه المرحلة مقارنة بالأجزاء البظارية لمرحلة المكاشفة ومن ثم يصعب الشكل 2/33 مرحلة التحول أعلى في الرسم من الحدث لنقدي لكن ليس أقل من قسم مرحلة المكاشفة ببساطه فكما يظهر لرسم في شكل 2/33 فإن هذه المرحلة تنسج بالنسج على نحو أقرب لكل من معطيات التجربة المبشرة والمصطلحات المتخصصة، وعلى سبيل المثال قولها:

يبيني علي الإقرار أيضاً بالمقاطع والتداخل بين ما هو "شخصي" وما هو "مهني" فأننا في أي موقف لمست إما هدا الكيس أو داك فأن على سبيل المثال "أعمل في الخدمة الاجتماعية"، و"شابة"، وكبار جسي" (Stacey et al 2002)، كما هو الحال بالنسبة للمصنف فسيه أكثر من كيان مثل كونه "عسائياً"، و"شابة" و"أخ" و"طالبا"

وكما هو الحال في المرحلة السابقة، يتضمن التحول انتقالات للأعلى والأسفل في الرسم التوضيحي. وإعطاء الأمثلة، من خلال مدني مستقاة من السياق، كالكليات المتعددة لشخصية صاحبة المقال ومثلها للمسيح من الخدمة، يربط من قوة التأثير الدلالي ويتبع ذلك أن هذه الأمثلة المتنوعة عندما يتم تحريرها في اصطلاح بوصفها "كليات متعددة ومتقاطعة"، يصبغ من قوة تأثيره الدلالي كما يظهر في

هناك كليات متعددة متقاطعة مسوجة معا يؤثر كل منها على الآخر في أي إنسان
تحدث مواجهته فجأة (Pockett and Giles 2008, 26)

وبهية المرحلة مع وزن دلالي 'ضعف، تمضي الطالبة إلى ما وراء السياق المباشر لموقع عملها، لتعرض قدرتها على إعادة بحث لغة الخطاب الحالية وسلوكها العملي ويستمر هذا الوزن الدلالي الأضعف، في المرحلة الخدمية من المقال، وهي الخلاصة أو الاستنتاج، حيث تخلص الطالبة إلى إعادة النظر في قيمة التأمل النقدي في الخدمة الاجتماعية وفي إعداد مهنيين "متأملين لدائهم"

...وخلاصة الأمر أن المقال يبدأ مستندا إلى الحدث النقدي، الذي تظهر الطالبة عقبه قدرتها على إعادة تشكيل مفاهيم المدني الخاصة بذلك الحدث، وإعادة وضعها في السياق من خلال إضعاف وتقوية متتاليين للوزن الدلالي، باسجة كل من الفصية والمفاهيم معا وتسحب هذه المعاني التي يتم تعميمها بعد ذلك على المدارس المستقبلية والطالبة لم تأت بصور مختلفه من المعرفه فحسب، وإنما حولتها أيضا -من خلال نظير الأمثلة الملموسة إلى مفاهيم مُمثلة بمعنى، النسيج أو التكوين الدلالي الذي تحقق عبر الموجاب وهذا من شأنه أن يلمت النظر لواحدة من السمات التي أثبتت فيها جداتها كأساس للعرض الساج للتفكير النقدي، من ثم جاء تضمينه في مقالات "التأمل النقدي" (Pockett and Giles 2008) وهنا يثور التساؤل. هل يعكس هذه السمات Profile على مجالات موضوعية أخرى. لكي يتم تناول هذا التساؤل سينقل إلى دراسات إدارة الأعمال.

تأملاتي اليومية: في دراسات إدارة الأعمال

النص الثاني بين أيدينا "عبارة عن إيجاز عالٍ لـ "تأملاتي اليومية" في مجال إدارة الأعمال في سياق تقرير مقدم ضمن متطلبات الحصول على درجة البكالوريوس من تخصص التجارة وكما أسلمنا في نقاشنا، فإن هذه الصيغة من التفهيم، غالباً ما يعترض فيها أن نوفر لنا وسيلة لتشجيع إظهار مهارات التفكير النقدي أو التفكير من إظهارها ويهدف هذا التكليف النوعي إلى تنمية ممارسة الطالب التأملية والتفاعلية بين الثقافات التي يتمتعون بها، والمعرف في توصيف وحدة الدراسة أنها "عملية تعلم ديناميكية مستمرة تفاعلية للتأمل الداني تحدث تحولاً في الاتجاهات، والمهارات، والمعرفة من أجل التوصل الفعال والتفاعل عبر الثقافات والبسات" (Freeman 2009, 1, emphases added). ولتساعده الطلاب في إنشاء يومياتهم، تم طرح هذه الأسئلة:

1. قم باختيار سلوك تعتقد أنه نقطة قوة أو ضعف، وتعرف على القيمة "الكامنة" التي تدعم هذا السلوك؟
2. بعد أن حددت القيمة الثقافية التي ظننتها أساس نقطة القوة أو الضعف الخاصة بك، اشرح كيف ومن أين تمت لديك هذه القيمة مستخدماً "العناصر البؤرية للثقافة" "core elements of culture" الموجودة في ص 50 لـ "سولومون وشيل" (Solomon and Schell)
3. ما الدروس المستفادة من ذلك إزاء الأسلوب الذي تتصرف به، وطبيعة توقعاتك من الآخرين، عند العمل في فريق متعدد الجنسيات؟
4. كيف يمكنك أن تدمج هذا الوعي في العمل الجماعي مستقبلاً، سواء في الجامعة أو في محل العمل؟

ويعد فهم الاختلاف بين الثقافات في سلوكيات إدارة الأعمال من خلال هذا النوع من النشاط، أساساً، مهارة أساسية للعمل في المنظمات متعددة الثقافات (Solomon and Schell 2009) واحدة من أهم مناقب الخريجين، في مقررات كليات إدارة الأعمال. وفي هذه المهمة كان على الطلاب، أن يتأملوا تجربتهم في العمل، ضمن فريق متعدد الجنسيات

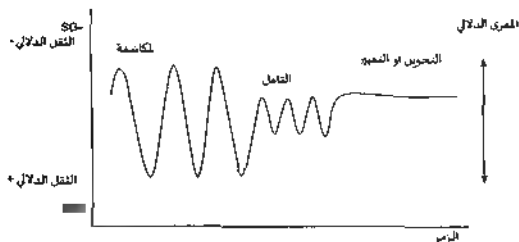
من خلال بحث قيمهم الظاهرة والباطنة، ومعتقداتهم، وافتراساتهم، وسلوكياتهم استناد إلى نموذج التصاعلي بين الثقافات لـ *Solomon and Schell* (2009)

وتتضمن اليوميات ثلاث مراحل أساس.

- *المكاشفة* - حيث يشخص الطالب قيمة "المردية" على أنها قيمة "كاملة" تعبر حبرته في التكليل الجماعي.
- *التأمل* - وفيها يخلص الطالب إلى أب إعلانه من قيمة لعمل المردية على حساب قيمة "الجماعية" الشائعة بين بطرائه النصبيين جعله ينتقص من قدر آراء معاويه، و
- *التحول* - وفيها يعد الطالب بأن مهارات التصاعلي بين الثقافات التي يفترض أنه اكتسبها من خلال هذه العملية التأملية ستوجه سلوكه في مواقف العمل الجماعي مستقبلا

ويستعمل الشكل 3/33 سمات الورس الدلالي فيما يخص مقولات المعرفة المعبر عنها في اليوميات ومقارنته بالشكل 2/33 مما يبقى الضوء على أوجه الشبه والاختلاف بين التكميليين. فكما هو الحال في مقال الخدمة الاجتماعية، تتضمن يوميات إدارة الأعمال حقا ثابت في مرحلة (التحول) وتماوجات في كل من (المكاشفة أو لتخليه، والتأمل) ودرج الأشكال المختلفة للمعرفة معا هناك أيضا مراحل قابلة للمقاربه فمرحلة *المكاشفة* تعرض ملامح متمابهة للثقل الدلالي في كلا النصين، ففي حين يشبه *التحول* في مقال الخدمة الاجتماعية مرحلة "التأمل" في يوميات الخدمة الاجتماعية (على الرغم من أن مرحلة *التأمل* نحن محل الحدث النقدي ونأتي لاحقا) ويعكس الرسم الإجمالي شكلا مختلفا هموجات الورس الدلالي تأتي مبكرا مسبوقة بخط ثابت

أكثر من ذلك فإن هذا الخط الثابت مرتفع نسبيا (مقطع يتضمن معان متسقة مع السياق) أكثر من نظيره في السرد الوصفي الذي يبدأ به مقال الخدمة الاجتماعية وكما سري بإيجاز فإنه على الرغم من ظهور التماوج والسج مرة أخرى، كملامح في يوميات دراسات إدارة الأعمال، فإن الوظائف المختلفة التي يؤديها تشكل سمات مختمة



شكل 3/33 سمات الورد الدلالي لهيوميات مالمية ناجحة

المكاشفة

في لجرء الأول من انيوميات يصبح مطالب عن قيمة كاملة لديه يعني "الفردية" أو - العمل الفردي ويقدم اطراً عدم الملامح الثقافية و لماريخ الأستراليين، اللذين نشأت هذه لقيمة من خلالهما، معبراً عن دنت بالهول.

يلعب التاريخ الأسترالي دوراً مختصاً في لب الثقافة الأسترالية من خلال أحداث الهجرة (Encarta Encyclopedia 2009a) فبعض أبطال استراليا الموميين مبعوا في اعلاء قيمة العمل الفردي.

من هذه البعيميت واسعة المنى، التي تظهر وزياً دلالي ضعيفاً، تتحول انيوميات إلى أمثلة ملموسة مثل.

لقد اكتسب السيد، روالد براذمان أشهر لاعب كريكيت، شهرته بسبب منجته الفردي في هيريت كريكيت (ESPN cricketinfo 2009).

ولقد أعقب هذا الورس الدلالي القوي الذي تمثله هذه المصادح، عوده اليوميات إلى التعميم في فكرة "قيمة العمل المردي"

"لقد نشأت قيمة العمل المردي من عنصرين أساسيين في لب الثقافة التاريخ والأبطال"

ومن هنا، فإنه كما يعرض الشكل 3/33، تبدأ اليوميات بالسمج بين المفاهيم والقضايا، والأفكار لمجردة والأمثلة للموسسة ومن ثم تشبه مرحلة المكاشفة Excavation بمس المرحلة في مقال لخدمة الاجتماعية، من حيث خواص الورس الدلالي (أنظر الشكل 2/33) ومع ذلك عمت هذه المرحلة في المقال السابق على سجع كل من توصيف الخبرة التي عايشها -قبلا الحدث المصدي مع لمفاهيم أما هنا فتحاول اليوميات وضع فكرة مجردة للفردية أساسا للسياق، ليعطي معنى لصفرفاء الطالب (الثقافة الأسرلية) بقدوم هذه مرحلة في البداية فإنها تؤسس من البداية للمدى الدلالي الكبير الذي ستتراوح اليوميات بيه جيئه ودهابا

التأمل

على نحو مشابه لمرحلة البحول في مقال الخدمة الاجتماعية، تعمل اليوميات على سجع وثيق لطرفي لفوه للورس الدلالي، محدثة موحات أكثر اعتدالا وتنصصمر مرحلة التأمل هذه قيم ثقافية معممة، وسلوكيات وأنماط نواصر في مستوى متوسط مستندة إلى السياق أكثر منها مستندة على قيمة لعمل المردي، لكنها في الوقت بمسه أقل اعتماد على ما في السياق من الأبطال المشهورين والأحداث التاريخيه البارزة وأكثر من ذلك فهذه الأفكار ذات الصلة بالأمثلة التي لبسب أحداثا مروية وإنما جرى تعميمها من قبل الطالب، تنطوي على نبرة تأممية وعلى الرغم من المدى القصير، تنصصمر المرحلة أيضا تموجا بين الورس الدلالي الأقوى والأضعف، حيث يسجع الأمثلة والمفاهيم معا (أنظر الشكل 3/33)، على مسيل المثال.

نقد أدى تحليلي لسلوكي وبيوعاتي من الآخرين، بعقل مفتح، إلى بعض الإدراكات المدهشه لقد ادهشي خطأ اعتقادي، لمدة طويلة، بأن أغلب المجموعات في العالم، يسبون قيمة

العمل الفردي. إن قيمة العمل الجماعي المقابلة لقيمة العمل الفردي، تؤكد على الحاجة إلى التركيز على مصالغ مجموع، قبل مصالغ الفرد وهي القيمة التي تقاسها المجتمعات في أغلب أنحاء العالم (Trompenaars & Hampden-Turner 2000, p 71)

وإضافة من المعلم المتوسط الذي أرساه الطالب من خلال مناقشته الدائمة (التعميمه أكثر منها تخصيصه) لسلوكياته إزاء الآخرين ووقعاته مهم، وتحققه من الموقف، فإن الطالب يصعب من الورق الدلالي، بإعداده وصفه لهذه المعاني بمصطلحات مفاهيم مجردة للعمل الجماعي والعمل الفردي. بمثابة شخصي من تجربته في العمل في فريق متعدد الجنسيات وقد أصدر حكماً سلباً على توجهه نحو أقرانه حيث يقول:

كان في فريق ثلاثة أعضاء من الصين، حيث العمل الجماعي عموماً له قيمة كبيرة فضلاً عن اختلافات ثقافيه أخرى مثل أنماط التواصل، جعلت سلوكياتهم تبدو غريبة بالنسبة لي (Trompenaars & Hampden-Turner 2000, p 71) لقد أدى نقص معرفتي بالثقافات إلى استخذي لنمط الحديث الصريح الذي يناقض على نحو صريح، أيضاً، نمط التواصل غير المباشر، الشائع في الصين، وربما يكون ذلك قد أثار استياء أعضاء الفريق بسبب تقريبي، غير المتعمد، الذي جعلهم ينجحون من أنفسهم (Fox 2008, p.49_50)

وهذا بدوره يتبعه إضعاف للورس الدلالي عند وصف "المواقف كافة" وببساطة كنا نقف نقدياً غالباً بقيامنا بدراسة لحالة، فإنه كان من الواضح في كل المواقف، تقريباً، أن سلوكياتي وتوقعاتي الحالية، من الآخرين في الفريق متعدد الجنسيات، أضعف من نمط الفريق ومن المهمة التي كنا بصدد حلها ويظهر الطالب، أنه بإمكانه من خلال إنشاء موجبات أكثر اعتدالاً للورس الدلالي قدرته على مسح القضايا النظرية ولتطبيقها معاً كما يمكنه أيضاً أن يوضح أن مثل هذا المسح لا يذهب بعيداً عن المواقف الواقعية المناسبة لأداء العمل

التحول

في المرحلة الختامية (التحول أو التغيير) يعد لطالب بتطبيق معرفته المكتسبة حديثاً، أو مهارات التواصل بين الثقافات، في مواقف العمل الجماعي المتعددي الجسديات مستقبلاً هذه المرحلة تصاغ من منظور مفهوم "الحوار فيما بين الثقافات"

لقد كانت سمية الحوار فيما بين الثقافات هي مصحح التعصب على سلوكي المخرج في موقعي داخل الفريق متعدد الجسديات

وبناء على عملية التأمل الموضحة في المرحلة السابقة، طرح الطالب قائمة من المهارات العامة، التي يراها ضرورية، من أجل المشاركة لاجحه في مواقف للعمل الجماعي وعلى الرغم من استخدامه للصمير الشخصي "أنا"، فقد انتقلت لمناقشة هنا، إلى ما وراء المعادي المرتبطة بالسباق، لتركز على الممارسات، القابلة للتعلم وعلى النقيض من بقية المقال، فقد أسهمت الإشارات المتكررة إلى المفاهيم من خلال بطارات نظرية وقلة الإشارات إلى جزيئات الحالة التي تم مناقشتها في المراحل السابقة في إحداث معنى خطي شديد كما في الشكل 3/33

يبقى عليّ اكتساب ختمية معرفية بخصوص أنماط التواصل المضطربة، والتقييم والمعتمدات، وحتى العناصر الأساس لثقافة [أعضاء الفريق] مما يكفل تماسك الفريق (Matveev & Miltner 2004, p. 106) كما ينبغي عليّ الموقف عن الانتقاص من قدر سلوكيات الآخرين كما أنني في حاجة إلى سمية وتطويع سلوكي، وتعبير أُلوي في التعبير عما أريد توصيله إذا كان لي أن أستخدم لمعرفة بنسبقات، الثقافية لتحقيق تواصل أفضل، وإبداء القبول بدلاً من الاعتماد على صورة نمطية مشوهة مع العلم بأن استيعاب القدرات الكاملة للفريق يمكن أن يتم عبر الاستماع لجميع أفكار أعضائه

وبطرا لاعتماد هذه المرحلة على المفاهيم التجريدية، فإنها لا تصل إلى نفس ارتفاع قيم مرحلة المكاشفة، وإنما تصل إلى قيم الموجات في مرحلة التأمل بسبب الإشارات التي تعمم إلى سلوكيات وشخصية الطالب وتنتهي المرحلة بالإشارات إلى مواقف العمل

المستقبلي في المريق على درجة عالية من التعميم مدموجة مع الاستخدام المتكرر للمفهوم التجريدي "الحوار فيما بين الثقافات" والذي يشكل إطاراً للمرحلة بأكملها

إن أعضاء المريق ذوي الاختلافات الثقافية - حتى لو كانت معتدلة في منطلقاتها الأساس - يمكنهم العمل معا بانسجام، وتحقيق إنجاز أعلى بكثير، من عمل المرء منعزلاً إذا اعتنقوا مبدأ الحوار فيما بين الثقافات. وهذا هو رأي أستاذ الإدارة المساعد ريتشارد ميلر Richard Miller

إجمالاً، تبدأ اليوميات بإثراء نطاق واسع للورن الدلالي، بأسجة كل من المجردات (النظرية) مع الحالات المختارة، قبل أن تدمجها معا في مناقشة حالة معده، والتي يتم تعميم معانيها بعد ذلك، بحيث تصبح قواعد معممة تنطبق على الممارسات المستقبلية على سبيل المثال، ينشئ الطالب موجات وزن تدسج معا وتتحول الأنواع المختلفة للمعرفة، تكن الطالب يفعل ذلك من خلال مراحل مختلفة في بنيتها

الاستنتاج

تحمل بحوث التعميم العالي ومساهماته بنصيب وافر من التركيز على أهمية إكساب الطلاب مهارات التفكير النقدي، وتقوم البحوث الأحدث، بتبسيط لصوء، بشكل رئيس، على تصورات هيئة التدريس والطلاب للمهارات الإدراكية المعرفية، المتعارف عليها ولم يجر إلا القليل من الدراسات الاستكشافية حول كتابات الطلاب، للتعرف على السلوكيات المعرفية المصاحبة لما يعتبره أهل الخبرة في التعليم العالي، تعبيرا عن نجاح في التطبيق الواضح للتفكير النقدي وحتى يكون له إسهام في هذا المسيل، توجها إلى الاعتماد على مفهوم الورن الدلالي، المتين عن نظرية الركائز لتقصي السمات الدلالية في تكليمين حققا نجاحا لافتا، في التأمل (أو إعمال الفكر) النقدي، وينتهي أحد التكليمين لمجال الخدمة الاجتماعية، بينما ينتهي الآخر لإدارة الأعمال وقد احتسما معالجتهما بلغت النظر إلى قيمة ما تشير إليه هذه التحليلات التوضيحية حول السلوكيات المعرفية للتفكير النقدي، وفوائد استخدام نظرية الركائز في إجراء البحوث في هذا الصدد

وقد اتضح لنا وجود قاسم مشترك بين نصي التكليمين في أنهما أظهرتا إتقانا في استيعاب الورن الدلالي، وبخاصة في القدرة على إحداث موجات يمكنها مرج المعرفة المرتبطة بالسباق مع تلك المستقلة عنه في سيج واحد ومثل ذلك يحدث في دمج حقائقي الواقع مع المفاهيم النظرية المجردة، ومن ثم تحويلهما إلى تطبيقات تعمم في مهامات أو مواقف مستقبلية وهذا كما قد اقتصرنا --بطرا للمساحة المتاحة- على نصين توصيحيين من مجال الخدمة الاجتماعية وإدارة الأعمال، فإن ما توصلنا إليه من تشخيصات، توصل إليه عدد من سرعة من الدراسات، التي تستخدم نظرية الركائز في استكشاف كتابات الطلاب في مجالات متعددة منها النصائيم (Shay and Steyn 2015)، والهندسة (Wolf and Luckett 2013)، واللغة الإنجليزية (Maton 2014b)، وعلوم البيئه (Tan 2013)، وموسيقى الجاز (Marin 2012)، والصحافة (Kilpert and Shay 2013)، والميرياء (Georgiou 2015)، وعلم الاجتماع (Stavrou 2012)، وإعداد المعلمين (Shalem and Slominsky 2010) ونثير هذه لدرسات انتباهنا إلى أن إتمام استخدام الأوراس الدلالية لتحقيق معدل أعلى من التقدير، له أهميته القصوى في إيجار المخطط الدراسي. ولقد طرحنا في هذا الفصل فكرة أن التماوج والنسج (المرج) والتفوق يمكن أن تصم أيضا إلى السمات (أو المناقب) العامة المصاحبه المبررة للتفكير النقدي. وهناك سمات عامة أخرى، يمكن -على الأقل- بالنسبة لتكليفات التأمس النقدي أن تتدعى في مواقف خاصة، وتنصص شتي التكليفات مرحلة /التغذية. التي يقوم الطلاب فيها بمراجعة سلوكياتهم ومعتقداتهم. ويظهر منها إعمالهم لما يطلق عليه "التأمس النقدي" حيث يفحصون ما لديهم من قناعات وكما تنصص -أي التكليفات- مرحلة التحول أو التعبير التي تستخلص فيها النبروس المستمدة حول معالجة ما حلد في أدهاهم من مسلمات أو اقراصات

ولا يمع وجود السمات العامة المشار إليها، من وجود اختلافات غير هيهه بين التكليمين اللدين بين أيدينا إذ يتسم مرحلة التحول أو التعبير، في مقال الخدمة الاجتماعية، بالتماوج المعتدل. أما نص إدارة الأعمال، فتتيح مساحة أوسع للضعف النسبي في الورن الدلالي. وكلاهما ينصصمان مراحل إصافية (حدث نقدي، ويأمر فيه) و

أموراً مختلفة مثل خواص المعنى الدلالي العام التي يرصدها كل مهما، كما يتضح ذلك من مقارنة الأرقام في الشكليين 2/33 و 3/33 وهذا يلمح اسبابها إلى احتمالات وجود فروق في التطبيق بين التخصصات الموضوعية يحتاج إلى دراسة حديدية فعلى سبيل المثال يمكن للتفكير النقدي أن يجد مكانه، في التخصصات الأقل في طبيعتها التطبيقية من الخدمة الاجتماعية وإدارة الأعمال ذلك أنها تبدأ أو تنهي في طابع نظري بدرجة أكبر وكذلك الأمر بالنسبة لقابلية النص للتفكير. ويمكن ترجمة ذلك من خلال أمثلة واقعية ملموسة تتخذ خواص تختلف عما عرصده في ورقنا هذه (راجع Maton 2014a) وعند رسم إطار للدراسات الخيرية (الإمبريقية) في مختلف المجالات فإن نظرية الركائز تطالبنا بتعاشي الأزدواجية للرئمة التي نعي إما التعميم وإما استخصيص وذلك بالكشف عن كل من الخواص والوسائل العامة التي يمكن أن تحقق بها نسميه المهارات بشكل مختلف وفقاً لسياق كل تخصص

ومن الطبيعي ألا يؤدي استكشاف الورق الدلالي في حد ذاته، إلى رصد السلوكيات المعرفية المصاحبة للتفكير النقدي كما لا يستطيع مفهوم "الورق الدلالي" بكل ما تعكسه نظرية الركائز أن تمثل إلا جانباً واحداً من الخريطة البحثية فهناك دراسات، على سبيل المثال نمول في استكشاف دور "التكثيف الدلالي" أو درجة تركيز المعنى في المحتوى المعرفي (راجع Maton, Hood, and Shay 2015) ولعل أهم ما يقدمه التحليل الموجز في هذا الفصل، هو الصمة المرتقيه لاستخدام هذه المفاهيم من أجل مزيد من البحث في التفكير النقدي، ولابد لنا أن ننتبه إلى أن الأمر ليس محصوراً في دراسات محتوى كتابات الطلاب فهناك البحوث المدرسات التربوية، تهيئ الذئام عن قيمة التماوح في الورق الدلالي (وي انتكثيف الدلالي) لركائز البناء المعرفي في قاعة الدرس (Martin 2013; Matrugolio, Maton, and Martin 2013; Maton 2013) ولا يؤدي هذا التعدد في استخدام المفاهيم، إلى إصباح المجال كثيراً ما إجراء البحوث فحسب، وإنما يحقق أيضاً تنوعاً في عوائد الممارسة التربوية فليس كل الطلاب قادرين على إظهار اتقائهم لاستخدام الورق الدلالي، الذي يرجح الأبحاث أنه يلقى تقديراً عالياً خلال كثير من التخصصات الأكاديمية، كما أن السلوكيات المعرفية المصاحبة للتفكير النقدي نادراً ما

يتم تدريسها بشكل يتر أو صريح وهذا يؤدي بالطلاب إلى الإحساس "بالتوهان" والإحباط (Moreno 2004) وإذا استطعنا أن نبين بوضوح طبيعة السلوكيات المعرفية التي تمثل شاهدا على ممارسة التفكير النقدي، مثل موجات الورد الدلالي، فإن نظرية الركائز نحقق إمكانية تصميم المدخلات التربوية لإكساب الطلاب هذه المهارات وتطبيقها عمليا (راجع على سبيل المثال Macnaught, Maton, Marun, and Matrugo 2013)

ومن هنا فإن نظرية الركائز توفر خريطة لا يقتصر استخدامها على تحليل السلوكيات المعرفية للتفكير النقدي، بل إنه يحسد في ذاته هذه السلوكيات بعيدا من الحوار الدائر حول إما التحرر من الميقات المنسقط أو التجرد، أو الأقل أمضاها التي تنقسم بها التوصيمات الخبروية (الإمبريقية) التي نظر معلمة في دائرة جريئات الدراسة، فإن نظرية الركائز ممكن البحث من تحقيق معدل عال (من معالجة طاق واسع) ومرج الماهيم النظرية والبحث الخبروي (الإمبريقي) وعوائد الممارسة التطبيقية للتفكير النقدي في سياق واحد

المصادر

- Atkinson, D. 1997 "A Critical Approach to Critical Thinking in TESOL." *TESOL Quarterly* 31 (1): 71-94
- Barnes, S. 2004 "A Research-Based Approach to Generic Graduate Attributes Policy." *Higher Education Research and Development* 23 (3): 261-275
- Brookfield, S. 2001 "Transformative Learning as Ideology Critique." In *Learning as Transformation*, edited by J. Mezirow & Assoc. San Francisco: Jossey-Bass. 125-149
- Carson, L. and Fisher, K. 2006 "Raising the Bar on Criticality: Student's Critical Reflection in an Internship Program." *Journal of Management Education* 30 (5): 700-723
- Davies, W. M. 2006. "An 'Infusion' Approach to Critical Thinking: Moore on the Critical Thinking Debate." *Higher Education Research and Development* 25 (2): 179-193.
- Davies, W. M. 2013 "Critical Thinking and Disciplines Reconsidered." *Higher Education Research and Development* 32 (4): 529-544
- Ennis, R. H. 1985 "Critical Thinking and the Curriculum." *National Forum: Phi Kappa Phi Journal* 65 (1): 28-31

- Ennis, R. H. 1993. "Critical Thinking Assessment" *Theory into Practice* 2 (32): 179-186
- Ennis, R. H. 1997 "Incorporating Critical Thinking in the Curriculum: An Introduction to Some Basic Issues" *Inquiry* 16 (3): 1-9
- Epp, S. 2008 "The Value of Reflective Journaling in Undergraduate Nursing Education: A Literature Review" *International Journal of Nursing Studies* 45 (9): 1379-1388.
- Facione, P. A. 1990. *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Fischer, K. 2003 "Demystifying Critical Reflection: Defining Criteria for Assessment" *Higher Education Research and Development* 22 (3): 313-325
- Fook, J. 2002. *Critical Deconstruction and Reconstruction*. London: Sage
- Fook, J. and Askeland, G. 2007 "Challenges of Critical Reflection: Nothing Ventured, Nothing Gained." *Social Work Education* 26 (5): 520-533
- Freeman, M. 2009 "Embedding the Development of Intercultural Competence in Business Education" In *Final Report CG6-37* Australian Learning and Teaching Council.
- Georgiou, H. 2015 "Putting Physics Knowledge in the Hot Seat: The Semantics of Student Understandings of Thermodynamics" In *Knowledge-Building, Educational Studies in Legitimation Code Theory* edited by K. Maton, S. Hood, and E. Shay London: Routledge
- Hammer, S. J., and Green, W. 2011 "Critical Thinking in a First Year Management Unit: The Relationship between Disciplinary Learning, Academic Literacy and Learning Progression." *Higher Education Research and Development* 30 (3): 303-315.
- Hume, A. 2009 "Promoting Higher Levels of Reflective Writing in Student Journals." *Higher Education Research and Development* 28 (3): 247-260
- Jones, A. 2004. "Teaching Critical Thinking: An Investigation of a Task in Introductory Macroeconomics." *Higher Education Research and Development* 23 (2): 167-181
- Kilpert, L., and Shay, S. 2013 "Kindling Fires: Examining the Potential for Cumulative Learning in a Journalism Curriculum." *Teaching in Higher Education* 18 (1): 40-52
- Kuhn, D. 1991 *The Skills of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macnaught, L., Maton, K., Martin, J. R., and Matrullo, E. 2013. "Jointly Constructing Semantic Waves: Implications for Teacher Training." *Linguistics and Education* 24 (1): 50-63.

- Martin, J. L. 2012 "Instantiation, Realisation and Multimodal Musical Semantic Waves." in *To Boldly Proceed: Papers from the 39th International Systemic Functional Congress*, edited by J. Knox. Sydney: International Systemic Functional Congress.
- Martin, J. R. 2013 "Embedded Literacy: Knowledge as Meaning." *Linguistics and Education* 24 (1): 23–37.
- Maton, K. 2013. "Making Semantic Waves: A Key to Cumulative Knowledge-Building." *Linguistics and Education* 24 (1): 8–22.
- Maton, K. 2014a. "Building Powerful Knowledge: The Significance of Semantic Waves." In *The Future of Knowledge and the Curriculum*, edited by E. Rata and B. Barrett. London: Palgrave Macmillan.
- Maton, K. 2014b. *Knowledge and knowers: Towards a Realist Sociology of Education*. London: Routledge.
- Maton, K., Hood, S., and Shay, E. 2015. *Knowledge Building: Educational Studies in Legitimation Code Theory*. London: Routledge.
- Maton, K., and Moore, R. 2010. *Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education: Coalitions of the Mind*. London: Continuum.
- Matruglio, E., Maton, K., and Martin, J. R. 2013. "Time Travel: The Role of Temporality in Enabling Semantic Waves in Secondary School Teaching." *Linguistics and Education* no. 24 (1): 38–49.
- McPeck, J. 1992. "Thoughts on Subject Specificity." In *The Generalizability of Critical Thinking: Multiple Perspectives on an Educational Idea*, edited by S. Norris. New York: Teachers College Press. 198–202.
- Mills, R. June 2008. "It's Just a Nuisance" *Improving College Student Reflective Journals*. *College Student Journal* 42 (2): 684–690.
- Moore, R., and Maton, K. 2001. "Founding the Sociology of Knowledge: Basil Bernstein, Intellectual Fields and the Epistemic Device." In *Towards a Sociology of Pedagogy: The Contribution of Basil Bernstein to Research*, edited by A. Morais, I. Neves, B. Davies, and H. Daniels. New York: Peter Lang. 153–182.
- Moore, T. 2011. "Critical Thinking and Disciplinary Thinking: A Continuing Debate." *Higher Education Research and Development* 38 (4): 508–522.
- Moore, T. 2013. "Critical Thinking: Seven Definitions in Search of a Concept." *Studies in Higher Education* 38 (4): 506–522.
- Moreno, R. 2004. "Decreasing Cognitive Load in Novice Students: Effects of Explanatory versus Corrective Feedback in Discovery-Based Multimedia." *Instructional Science* 32: 99–113.
- Otiemo, R. O. 2009. "Reflective Practice: The Challenge of Journal Writing." *Reflective Practice* 10 (4): 477–489.

- Paul, R. W. 1990. "Critical Thinking: What, Why and How." In *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*, edited by A. J. A. [redacted].
- Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique. Sonoma State University
- Phillips, V., and Bond, C. 2004. "Undergraduates' Experiences of Critical Thinking." *Higher Education Research and Development* 23 (3): 277-294
- Pockett, R., and Giles, R. 2008. *Critical Reflection: Generating Theory from Practice: The Graduating Social Work Student Experience*. Sydney: Darlington.
- Shalem, S., and Slominsky, L. 2010. "Seeing Epistemic Order: Construction and Transmission of Evaluative Criteria." *British Journal of Sociology of Education* 31 (6): 755-778.
- Shay, S., and Steyn, D. 2015. "Enabling Knowledge Progression in Vocational Curricula: Design as a Case Study." In *Knowledge-Building: Educational Studies in Legitimation Code Theory*, edited by K. Maton, S. Hood, and E. Shay. London: Routledge
- Smith, E. 2011. "Teaching Critical Reflection." *Teaching Higher Education* 16 (2): 211- [redacted].
- Solomon, C. M., and Schell, M. S. 2009. *Managing Across Cultures—The Seven Keys to Doing Business with a Global Mindset*. New York: McGraw-Hill
- Slavrou, S. 2012. "Réforme De L'université Et Transformations Curriculaires. Des Activités De Recontextualisation Aux Effets Sur Les Savoirs." Unpublished PhD thesis, University of Provence, France.
- Sutton, L., Townend, M., and Wright, J. 2007. "The Experiences of Reflective Learning Journals by Cognitive Behavioural Psychotherapy Students." *Reflective Practice* 8 (3): 387-404.
- Swan, E., and Bailey, A. 2004. "Thinking with Feeling: The Emotions of Reflection." In *Organizing Reflection*, edited by M. Reynolds and R. Vince. Hampshire, UK: Ashgate. 105-125.
- Tan, M. 2013. "Knowledge, Truth and Schooling for Social Change: Studying Environmental Education in Science Classrooms." Unpublished PhD thesis, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Canada.
- Taylor, E. W. 2007. "An Update of Transformative Learning Theory: A Critical Review of the Empirical Research (1999-2005)." *International Journal of Lifelong Education* 26 (2): 173-191
- Thorpe, K. 2004. "Reflective Learning Journals: From Concept to Practice." *Reflective Practice* 5 (3): 327-343.

- Tsui, L. 1998. *Fostering Critical Thinking in College Students: A Mixed-Methods Study of Influences Inside and Outside of the Classroom*. Los Angeles: University of California.
- Tsui, L. 2000. "Effects of Campus Culture on Student's Critical Thinking." *Review of Higher Education* 23: 421-441.
- Tsui, L. 2002. "Fostering Critical Thinking through Effective Pedagogy." *Journal of Higher Education* 73 (6): 740-763.
- Wolff, K. and Luckett, K. 2013. "Integrating Multidisciplinary Engineering Knowledge." *Teaching in Higher Education* 18 (1): 78-92.

الفصل الرابع والثلاثون

التفكير النقدي وتحقيق المواطنة الواعية

مونيكا فولمان وجيرت تيدام
Monique Volman and Geert ten Dam

مقدمة

تقدير الآخرين "مساعدة الآخرين" "مراعاة الإنسان للآخر" كلها من بين المقومات التي تعتبر ضرورية للحياة في ظل النيموقراطية (Westheimer and Kahne, 2004) أما في العقود نفسها لماصبه فقد تأكدت حاجة المجتمع الديمقراطي المتنوع التجارب، إلى مواطنين لا يجهلون للإسهام الذي في صالح المجتمع محسب، وإنما يفعلون ذلك بشكل سعي (راجع 2004 Ten Dam and Volman, 2001, Wardekker) فهي أياما هذه لا يتظر من سامع أن يعرفوا أماكنهم وإنما أن يحددوا مواقفهم الذاتية ومن الطبيعي أن يوجد اختلاف حول مدى قيمة التفكير السعدي وحيث من يحسمون فيه، ومع ذلك أن يكون نافدا أو نقديا أصبح جزءا من ثقافة العرب، لا يكره أحد وكثيرا ما يتظر إلى الأسلوب (لنيج) النقدي على أنه أكثر قيمة من التوافق العملي (المصلحي) وهذا الوجه، فإن مفهوم المواطنة الصالحة معناه أن المواطنين لديهم الإرادة والقدرة على تقييم مختلف وجهات النظر، واستكشاف استراتيجيات التعبير، وإبداء ملاحظاتهم حول قضايا العدالة والمساواة والعمل الديمقراطي، بالإضافة إلى التصرف بأسلوب يدعم بالمسؤولية ويحظى بالقبول الاجتماعي (Westheimer, 2008) ويتطلب ذلك أيضا طرح الاختيارات، ومعرفة كمية حسم كل واحد من أبناء المجتمع الأخذ بأحدها.

وإحترام آراء الآخرين وإرائهم، والتواصل معهم بشأنه، ومن ثم بلوره رأيه الخاص وإعلانه أو نشره إلى الاهتمام " بالتفكير النقدي " عند الثمانيين، باعتباره هدفاً تربوياً، هو الذي أظهر أو عكس حاجة المواطن والمجتمع الحديث إلى هذه المؤهلات أو الكفايات ويلقي هذا المصطلح الضوء على تعليم التفكير النقدي في التعليم العالي باعتباره إحدى المهارات الاجتماعية وسيبدأ ببطء طائر مختصرة على المقاربات المتنوعة للتفكير النقدي، وعلى الاستراتيجيات التي اقترحت لتعليمه في القرن لماضي وإطلاقاً من المسمة التي فحوها، أن أفضل الطرق لتقييم التفكير النقدي، هي أن يتم ذلك في سياق ملائم وفي تألف مع الطلاب من أساتذ و أبناء الآخرين (Ten Dam and Volman 2004) فإساقم يقوم بخطوة بالية نسلط الضوء فيها على مفهوم جماعات طلاب التعلم، باعتباره مفهوماً تربوياً ونحن هنا نقارن بين النهج البنائي الاجتماعي (socio-constructivist) وبين النهج الثقافي الاجتماعي وستكشف إمكانيتهما

تعليم التفكير النقدي

دعا كثير من الناس في العقود الأخيرة من القرن العشرين إلى إدراك أن التفكير النقدي يسهم في تنمية التفكير بحكمة وروية تتلاءم مع المجتمع الديمقراطي (Lipman 1991 Lipman, Wernstein 1991) بسما أعثر من منظور آخر هدف له مكانته في العملية التعليمية. أما وجهة النظر الفلسفية فتتناول التفكير النقدي على أنه في المقام الأول حاسة من خواص التفكير السليم وأنها الجانب الراشد من الفكر الإنساني، وأنها كذلك مناقب فكرية، يحثح الإنسان إليها، ليرى العالم بالمسطق السليم والحياد المنصف (Ennis 1991, Gibson 1995, Paul 1992) وإذا حننا بعلماء المنس وجدا مفاهيمهم للتفكير النقدي في المقام الأول والأعجب، تركز في اعتبار أنه صمن المهارات العليا للتفكير وشهدوا على علاقته بعملية التعلم والتعليم (Halpern 1991) المستخدم عند باحثي أصول التربية إذ يرونه معنياً بالقدرة على معرفة ومواجهة التحير كظاهرة اجتماعية (McLaren 1994 'Giroux 1994 (Burbules and Berk 1999)

ونؤكد وجهة النظر هذه بشكل محدد على المواطنة الديمقراطية كهدف تعليمي وتركز على تغيير فكر المجتمع (Ten Dam and Volman 2004)

وهناك ثلاث قصايا شغبت الإنساح الفكري حول التفكير النقدي في الثمانينات والسبعينيات، ولا تزال مطروحة حتى الآن. عندما تنظر إلى التفكير النقدي باعتباره من تمام المواطنة وأول هذه القضايا تتعلق بمسألة ما هذه هل ينبغي علينا أن نفهم التفكير النقدي كمجموعة من المهارات والاستعدادات؟ (Ennis 1989، Paul 1992، Siegel 1992) وهل هذه تختلف في خصائصها باختلاف المجالات التي تطبق فيها؟ (McPeck 1990، 1981) والقضية الثانية حول دور حكمة الأسمر المعرفية للتفكير النقدي فقد نازعناش حول ما قد يحدثه التركيز على التفكير المنطقي من إزاحة التفكير النقدي لمصادر الأخرى من الأدلة أو أنواع التحقق والبرهان (مثل: التجارب والتجاسس والمشاعر) (Burbules and Berk 1999) (Belenky Clinchy, 1986) Goldberger and Tarule أما القضية الثالثة والأخيرة التي نساها دارسو أصول التربية فعجواها أن التفكير النقدي لم يول اهتماما وفيه للسبب الاجتماعي (Giroux 1994) وأنه من الضروري - من منظور تعليم التفكير النقدي كأحد سمات المواطنة - أن يولي منهج التفكير النقدي عناية كبيرة بأثر العوامل الاجتماعية على الحاجة (المواطنة بالحجج) وعلى التفكير المنطقي

وهناك عدة استراتيجيات في الإنساح الفكري جرى إقرارها لدعم التفكير النقدي، وبعضها تم احتباره إمبريقيا (جروبي) وهذه الاستراتيجيات أو الدراسات تبنت القضية الأولى المذكورة في لفقره السابقة، لكنها كانت أقرب إلى تجاهل العصيتين الأخرين. وبخلاف هذه المقترحات عن الجبل الذي ناز حول نقاط البداية في التفكير النقدي لاستكمال المخطط التعليمي، ولتوصيف المصطلح لاستراتيجيات التعليم ومقومات بنات التعلم، وهل جرى تقييمها إمبريقيا أم لا

من المخطوط الإرشادية للتعليم نعي بالسبل، التي يمكن للمعلمين من خلالها تحسين وتنشيط وتعليم طلابهم التفكير المنطقي، وحل المشكلات الإيعارية (المشجعة على

الاستكشاف) وإن من خصائص التعليم الممرض فيه دعمه للتفكير النقدي، تشجيعه لتعلم الإيجابي، وتبني المنهج المعتمد على حل المشكلات، والحث على التفاعل بين الطلاب

وقد أكد البحث الإمبريقي، الذي يدرس المتغيرات التعليمية - بأثر رجعي - لمهارات التفكير النقدي للطلاب، على أهمية عدد كبير من تلك الخصائص ويصدق ذلك بشكل خاص على الخصائص المتعلقة باستثارة إشراك الطلاب وبمساهمهم في عملية التعلم ومثال ذلك التفاعل على نطاق واسع بين الطلاب، وبين الطلاب والمعلمين (بدلاً من الامتحانات التي تقوم على اعتماد الطلاب لواحد من الاختيارات) (انظر مراجعة [عرض] الدراسات التي أعدها سوي (1999) Tsui وتم فيها كشف النقاب عن حقيقة أخرى، لها أهميتها ألا وهي أن الطلاب في مرحله التعليم العالي الذين يحققون درجة أعلى في مستوى التفكير النكاس بين الأفكار في ذلك المقرر وبين محتواه أو تخصصه الموضوعي، وكذلك الطلاب الذين يدرسون مقررات متعددة الارتباطات، يحققون درجة أعلى في مستوى التفكير النقدي عما هو الحال بالنسبة لبقية الطلاب) (سوي 1999 Tsui) (دراسات عرضت (Terenzini Springer, Pascarella and Nora 1995

وبينما يفترض بعض الدراسات مسبقاً أن التفكير النقدي هو، هو ذاته في مختلف المجالات الموضوعية، ومن ثم فإنه يمكن تدريسه بمحتوى معد مسلفاً مثل (Ennis, 1992)، فإن الكثيرين يرجحون أن تعميم التفكير النقدي لا وجود له، ولذا فإنه لا يمكن تدريسه بمعزل عن المحتوى الموضوعي للمقررات (Paul, 1989, Brown, 1997, 1981)، وقد ثبت أنه من المستحيل التخلي عن فعالية المقررات أو البرامج التي خصصت للتفكير النقدي [مبعراً] (راجع المراجعات التي عرضها سوي 1999 Tsui)

ويمكن أن يفسر هذا على أنه دعم لخصوصية التخصص الموضوعي وبالتالي يعد في صالح ادماج التفكير النقدي في مقررات المنهج المعتمد

وإضافة إلى ماسبق فإنه يطلب التأكيد على أهمية استخدام مشكلات الواقع الحياتي ويتفق كثير من الدراسات على أن تعلم كيفية التفكير النقدي، ينبغي أن نأخذ

مكاتها في سياق التخصص الموضوعي الواسع والهادف (Angeli Valandes 2009) ومن هؤلاء على وجه الخصوص براون (Brown 2007) التي صممت صوتها للمؤيدين بوجوب نعيم التفكير النقدي من خلال، التخصصات الموضوعية بطريقة تجعل نقه إلى جواب الحياة الأخرى أمراً ممكناً وهي ترى أنه لا يمكن أن يتوقع أن يحقق الطلاب تقدماً في التفكير بدون أن يقدم لهم شيئاً ذا مغزى، يجدد لهم لإعمال فكرهم فيه ومن المفترض أن هذا النهج يحفز الطلاب ويشجعهم على المشاركة الإيجابية وعلى الجانب الآخر فإن مشكلات أو فضايا الحياة اليومية تمتد التحديد الدقيق ومعقدة، فهي إذا تلي حاجة التفكير النقدي كمداد حبة للتطبيق راجع أيضاً (Halpren 1998، Kennedy, 1991 Fisher and Ennis) ومع ذلك لا يوجد إلا قليل من الإرشادات حول الكيفية التي يقوم فيها الطلاب بنسبة قدراتهم النقدية بطريقة مدهمة وواعية

ومن بداية القرن الحادي اكتسب مسطور الإبداع المجتمعي، والثقافة المجتمعية، تأثيره وتبلورت المقاربات التربوية حوله ومن بين الذين اتخذوا هذا التوجه براون نفسها وآخرون. وأصبح الرأي الأرجح أنه إذا كان للعملية التعليمية أن تنمي مهارة التفكير النقدي للطلاب، فإن على القائمين عليها أن يختاروا المساقات (المقررات) التي تجد قبولاً حسناً عند الطلاب مما يجدد لهم إلى التحلي بالتفكير النقدي والتحاو معه ومنذ وقت ليس بالبعيد تم ندي مصطلح "مجموعات طلاب التعلم" باعتباره نموذجاً يتلاءم مع هذه المعايير

مجموعات طلاب التعلم نهجاً لدعم التفكير النقدي

اعتمد كثير من التربويين في اجتهاداتهم على الدراسة التي قامت بها أن براون Ann Brown 1990 وجو كامبيون 1990; 1994 Joe Campione (راجع مثلاً Journal of Curriculum Studies, 36 [2], a special issue devoted to the topic

وأطلقاً عليها مشروع "ميلاد مجموعات طلاب التعلم" بهدف تنمية مهارات المهم العميق أو الناقب ولتفكير انتقدي. وفيه ينتظم الطلاب في دائرة من حلقات متوالية تشتمل على الخطوات التالية: 1- إجراء بحث تقوم مجموعات صغيرة حول موضوعات

رئيسية في مجال دراسي، يختص فيها كل طالب بموضوع فرعي معين. ويتم التشارك فيما تعلمته المجموعات الصغيرة فيما بينها، وفيما بين المجموعات الأخرى، وهو الأمر الذي يمكن دعمه بطرق التدريس المعتمدة على مبادئ التعلم، التعاوني، ويشتمل على تبادل التعلم، وطريقة الأحجية أو الألغاز. وأخيرا يقومون بعمل تداعي (مرتبط بعصه على بعض) جديد ويتطلب ذلك من الدراسين أن يوفقوا بين تعلمهم الفردي، والتعلم الجماعي بطريقة تؤدي بجميع أبعاد الفصل إلى الفهم الأعظم لكل من الموضوعات الرئيسية وتفرعاتها وقد كانت أعمال (بيريت و سكاردماليا حول لمجموعات المعتمدة على المعرفة) (Scardamalia and Bere-ter 1991 Bereiter and Scardamalia 1987) مصدر إلهام أيضا لدعم التفكير النقدي. والمبدأ الأساس الذي يحكم ذلك كله، أن الطلاب ينبغي أن يخرطوا في تعلم هادف، وحل للمشكلات عندما يتصدون لموقف على أرض الواقع

ويمكن اعتبار كلا النموذجين الداعمين للتفكير النقدي من خلال مجموعات طلاب التعلم صمم مقاربات نظرية البنيانية الاجتماعية حيث يوجد بينهما قاسم مشترك من الخصائص أولها وأهمها أن التفكير النقدي يتم تعليمه من خلال محتوى هادف (بمعنى مساق (مقرر) يتطلب حلا لمشكلات واقعية) فيكلف الطلاب على سبيل المثال بدرسه مشكله تلوث البيئة في أماكن محتلمة من مدينة مسردام (Beisheuzen, 2008) ويشترط في المشكلات المطلوب حلها أن تكون منصبة بموضوع الدرس، وأن تكون جادة للانتباه، ومن ثم تدور حول "قصايا حقيقية" وأن يكون الهدف من معالجتها واضحا لدى الطلاب كم أنها (3) تتطلب على الأغلب أداء أنشطة بحثية

ثانياً أن البنية الاجتماعية تسهم في دعم التفكير النقدي من خلال تحقيق لتألف بين الطلاب ومن المعروف أن التألف يحقق إيجابية الطلاب نظر لحاجهم إلى التعامل كل مع الآخر، ويريد من مناحية المصادر ما دامت لمعرفة يجري بها والمشاركة فيها بين المشاركين، وفي الأحوال المثالية، فإن ذلك ينتج عنه مناقشات وحبوب أفضل تسبق من بين قرائح الحضور

ثالثاً ينبغي أن يعرّف التفكير النقدي في الماهية الأساس للتخصصات الموضوعية
فص مجموعات طلاب التعلم، المبنية على دراسة براون في الأساس، يتمثل الهدف من
الأداء الدراسي للطلاب في أن يعملوا بالأسلوب الذي يعملو بفهمهم النقدي، إلى معالجه ما
يسمى بالاهكار الكبرى (مثلاً قضية التطور في علم الأحياء) (Campione, Shapiro, 1995
and Brown) ويرجع مؤلفون آخرون من الذين يجرون دراساتهم من خلال مسطور
الإبداع المجتمعي، أن لطلاب الذين يعيشون حياتهم الدراسية في مجتمع يتبنى طلاب
التعلم (وليس التعليم) يكونون أكثر تمهوا للوصول إلى مستوى أعمق في فهم المحتوى
الموضوعي، وإلى اكتساب الاتجاه النقدي، وكذلك اكتساب مهارات هذا النوع من التفكير
كنتيجة للتألف بينهم في حل مشكلات على أرض الواقع (راجع مثلاً Beisheuzen 2008)
وإذا ذهبنا إلى قدر أكبر من التعديد فربما تتوفر في نظريات التعلم التي يتساها أصحاب
الإبداع المجتمعي على أنها (أي المعرفة) من الأمور التي تنبثق من خلال عملية الإبداع
الإيجابي وتعدي على التفاعل بين الأفراد طلاب ومعلمين.

وسنطب الوصول إلى مجتمع فعال من طلاب التعلم بهذا المسطور كما هو متوقع
تنظيماً محكماً وتخطيطاً لبيئة التعلم وكذلك توجهاً متابعاً لعملية التعلم. ذلك أن بيئة
التعلم التي يعيشها مجتمع فعال من طلاب التعلم ليس مجرد بيئة تجمع بين متعلمين
يجمعون الأشياء بعضها مع البعض، إنما هي بيئة يكون لنسها في معظم الأحوال طرق
تعليمية مفضلة تركز على التفكير النقدي وإبداع المعرفة، راجع أدوارد (Edwards 2005
وإدوارد نظرياً إلى مفهوم المجموعة في ذاته، وجدناه يركز على تعدد الأصوات (الآراء)
واعباره ذا قيمة تبعث على تبدل وجهات النظر، وبحرك الدهن بندياً وغالباً ما نقبلور
من الأصوات المختلفة المعبرة عن الهدراب الإدراكية ومن الأمور التي تجري مجرى
المستدبات أن تحقيق لطلاب أكبر المكاسب من تعلمهم من معارف ومهارات بعضهم
البعض، عندما تحظى قاعة لدرس بطلاب ذوي معارف ومهارات متنوعة. (Brown and

مجموعات طلاب التعلم ودعم المواطنة النقدية

في رأينا أن التفكير النقدي لا يتطلب مهارات وقدرات التفكير العليا وحسب، وإنما أيضا اتجاه الإرادة والوجدان والالتزام (راجع 1992، Noddings) ولترويد الطالب بهذه المناقب المهارية فإسنا نحتاج إلى وضع مخطط تعليمي لا يركز على استخدام الحجج (كما هو منظور علم النفس) ولا على تحليل النشاط الإدراكي (كما هو الحال في انرييه النقدية) وإنما على فعدي قدرات الطلاب وكذلك امسعدادهم للمشاركة من تلقاء دوائهم. في تطبيق النهج النقدي في الممارسات والأنشطة الاجتماعية المموسة

ومع وجود قدر كبير من التشابه يمكن تبينه في لوجه الفكري الذي وجراه فيما سبق، فإن هناك من أصحاب الكتابات في الموضوع، من يؤكد على أهميه التعلم من المشاركة في تكوين مجموعات طلاب التعلم ويضرب "فيجو ديستكاين" مثلة لهؤلاء بـ "Lave and Wenger 1991"، "Wells 1994"، "Rogoff 2003" وبالسببه لمماريات الثقافة المجتمعية نتعلم التفكير النقدي من خلفية المجتمع مائة، في تعريفات كل من المعرفة واكتساب المعرفة، ومثال ذلك وجهة نظر ويلز Wells الذي يفسر "أن يعرف" على أنه النشاط الذي يقوم به الأفراد عن قصد وهم يقومون كأعضاء في مجتمع التعلم، بالاستفادة من عرض وكتابة التقسيمات، في المحاولات البألمية لتحقيق الفهم الأفضل، وتعير عالمهم المشترك (76 1999)

وإذا قارنا ذلك بمقاربات الإبداع المجتمعي التي ناقشناها فيما سبق، فإسنا مسحد أن تشكيل جماعات التعلم - من وجهة نظر الثقافة المجتمعية - تستلزم مجموعة مختمة من التأكيدات

إن البيئة المكتملة تعد - كما هو الحال بماما مع مجموعات الإبداع المجتمعي خاصة رئيسية (ممتاحية) كذلك في طلاب الثقافة المجتمعية ومع ذلك فإن البية المكتملة هذه لا تستلزم - من وجهة نظر الثقافة المجتمعية - سيقا لحل المكشلات، إنها، وبدلا من ذلك تتطلب "تطبيقات اجتماعية" مثل التطورات البارزة تاريخيا ونماها في الإبحارات البشرية، التي تحظى بقيمة خاصة، ومعنى خاصا للمجتمع (كالص

ولرابصه) وللهادفية ايضاً مفهوم ذو وجهين ويتغلغل الوجه الآخر في أن مشاركة الطلاب يتم خصوصاً باعتبارها ذات معنى بالنسبة للطلاب أنفسهم (راجع ليونت اف Leont'ev مفسساً عن Van Oers, 2009, Van Oers and Wardekker, 1999) وعندما تنتظم هذه الأنشطة في نطاق الجامعة بهذا المنهج فإن إمكاناته تعلم الطلاب من أنفسهم يحظى بالاهمية في المقام الأول (ونعم ذلك من خلال المشاركة في تنظيم الندوات، أو عضوية تحرير مجلات، أو الانضمام إلى فريق بحثي) إن المشاركة في مثل هذه الأنشطة تتيح للطلاب أن يكتشفوا أسراراً متنوعة، تحقق لهم إشباعاً مثل دور المنظم (أو المسقى) أو الباحث و المعامي (راجع ويلز 1999 Wells) ووفقاً لـ ليف وويجر 1991 Lave and Wenger) فإن الطلاب يمكنهم باعتبارهم مشاركين متساويين معرف بهم أن يتفحصوا تشكيلة من الأدوار في الحياة الاجتماعية، والجوهر الأساس في كل دور من هذه الأدوار، هو تساؤلات الطلاب التي تمثل نقطة البداية في عمية التعلم

إن البنية الاجتماعية في منظور الثقافة المجتمعية لمجتمع طلاب المعلم، لا تعني في المقام الأول بجماعه الطلاب المخترطين في الأنشطة التعاونية التآلفية فحسب، وإنما ينصرف هيئتهم إلى انشراط في حد ذاته إنما عندما بهم البنية الاجتماعية على أنها تشمل المعرفة والمفاهيم والأدوات (أو الوسائل) وغيرها، وإنما نكتشف أن المصادر التي تعتمد على الطلاب هي في ذاتها نتاج اجتماعي، وأنها تتخلل أنشطة المجتمع بشكل إيجابي مؤثر (Rogoff, Goodman Turkanis and Barlett, 2001) ومن الممكن لطلاب أن يفسو هذه الأدوات عن طريق استخدامها في الموقف المناسب، مع تصور ذهني للهدف المبتغي تحقيقه (نوع الأسئلة)، مثلاً باستخدام صيغة إرشادية للمقالات الشخصية، كاد ه جيده لمشروع بحثي وعندما يتم استخدام هذه الصيغة لهذا الوسيط الاجتماعي فإن من الممكن للمدرسين أو الآخرين من الكبار أو الأقران الأكثر بصيرة، أن يقوموا بدور حاسم في دعم مشاركته لطلاب، ويمكن لهذا الدعم أن يتصنع بشكل صريح شكلاً من أشكال معادائهم (أي الطلاب) في تكليفات لم تتوفر لهم القدرة بعد على إنجازها بأنفسهم أو على حد تعبير هيجوتسكي "تكليفات تقع في دائرة مفهوم الوشيك الحدوث" (Van de Pol, Volman, and Berthuis 2010)

ومع أن المواقف الاجتماعية التي يشارك فيها الطلاب، جرى ترتيبها أو تهيئتها مسبقاً، لكي تصبح متوافقة مع الأغراض التعليمية، فإن الأطر التعليمية عادة تكون أقل صرامة، من تلك التي تنسج بها مقاربات الثقافة المجتمعية

وعندما سطر إلى ما تراه تلك المقاربات، من أن مثل تلك المجموعات ترقى بمستوى التعلم، فإنها تعني بذلك جودة مشاركة الطلاب في الأنشطة الاجتماعية وهذا يشمل الأنشطة المتصمة في المقررات، لكنه لا يمتصر عليها (Wells 1991 Lave and Wenger 1999) وبناء على ذلك فإن تعلم الطلاب لا يهدف إلى بناء قاعدة معلومات تشاركية تحوي على أفكار "كبيرة" "big ideas" يصدر ما نتطلع إلى تحقيق أنماط مختلفة من المخرجات، أو 'النواتج'، وقد تمثل هذه المخرجات على سبيل المثال، في القدرة على إدارة محل لبيع يتجهز المرء بمصه، أو نشر مجلة، أو تنظيم ملتقى. وهذا ينظر إلى التردد بالمعرفة والمهارات على أنه نواتج مصاحبه "by-product" لتلك الأنشطة، من 'المعرفة والمهارات لا تتوقعان عند تسيير عمليات تنمية قدرات الفرد، إنما تؤثر، إيجاباً، أيضاً، على أنماط مشاركة الطلاب في نشاط ما - وفي سياق متصل - شخصية الطالب، الذي يعد المحرك لما يلي ذلك من عمليات التعلم، إنه التعلم الذي يبني شخصية الإنسان' الفرد (Wells 1999)

وتلعب "مفاهيم الدراسة" و ما يسميه "ديجوفيسكي" المفاهيم العلمية" ذلك الأسلوب المشابه لكيفية استخدام الأفكار الكبيرة أو البارزة كأدوات للتفكير ومثل هذه المفاهيم يمكن مميّزها عن المفاهيم المعتادة اليومية التي يكتسبها الأطفال بشكل عفوي (تلقائي) ويذهب بعض الدارسين إلى أبعد من ذلك فيؤكدون على حميصة مصداها أن المشاركين في نشاط ما، يمكن، بل ينبغي، أن يتعلموا أن يكونوا مشاركين بنفدين. وعلى عملية التعلم أن تضع في بؤرة اهتمامها تحقيق التحول نحو الأفضل (Edwards, 2005، 1999 EngstrOm) ولهذا فإن وجود تعليمات أو قواعد للمشاركة في نشاط ما، لها أهميتها، ومع ذلك فالحل أهم ما تنسج به هذه التعليمات هو درجة الحرية التي تفصحها للطلاب، وتجعلها مصاحبة لمشاركتهم في ذلك النشاط (van Oers 2010)

ويختلف المنظور انثاني الاجتماعي حول الأسلوب الذي يتخذه مجتمع طلاب التعلم لدعم التفكير النقدي (بمعنى نظرية التعلم) عن تلك التي تصاحب منظور البنائية المجتمعية كما أن الخلاف ينور بالنوعية حول ماهي بالصبط المخرجات التي ينبغي أن نتحقق من عملية التعلم فمن منظور الثقافة لمجتمعية فإن من المفترض أن يرتقى بالتفكير النقدي بخلافه لدى روح الأساسي بين نمو الطالب وبين السباق الثقافي.

• إن لطلاب يشاركون في بنه اجتماعية، تنصص في ذاتها تطورات تاريخية وثقافية، ونطلب هذه بدورها معرفة ومهارات بداتها (مثل أن يتوفر في النشاط محمرات لمو الطالب)

• أن يتشاور لطلاب إيجابيا حول المقصود بالوسائل (الأدوات الثقافية) التي تناسب مع هذا الأسلوب. ولا يقتصر الأمر على اقباء الوسائل التي يترود بها الطلاب، فإنها يمكن، أيضا، أن سعب، وهذا يشكل الخاصة الديناميكية للعلم الاجتماعي.

وكما هو الحال تماما بالنسبة للنظرية البنائية المجتمعية لجماعات طلاب التعلم، فإنه ينبغي التخطيط بعناية للتألف أو لتعاون في دعم التفكير النقدي -بمعنى تحقيق المشاركة الفعالة وهذا يتطلب بيئات تعلم سلسلة التفكير وينول فيها التوجيه كبار أكفاء وقد عرّض "ويلر" أمثلة لهذا النوع من التواصل القائم على الحوار أما "فان أور" Van Oers (2010) فإنه يبين كيف يمكن أن يجري تكوين هذا المجتمع بطريقة تجمع أنشطة لطلاب عنصر بعنل العملية التعليمية

وقد تضمن تخطيط أعدده ميرسر (2015) Mercer إرشادا للتواصل الذي يتم في المصوّل، وبعض التوصيات الخاصة بدور المعلم في هذا "للتعليم الحوارية"

وعلى الرغم من إدراك مقاربات الثقافة المجتمعية لعدد الآراء، فإن التدرجات التي تطبق في المدارس ليست متجانسة من جانب، ولا هي حيادية، من جانب آخر، فكل مستوى التعلم فيها يشير إلى مواقف اجتماعية، ويسطوى على مضامين ثقافية معينة. وفي الجانب المقابل فإن لطلاب أنفسهم يسمون إلى فئات اجتماعية متنوعة ونتيجة لذلك فإنهم يتعرضون لمحتوى تعلم مختلف، ولتعليم أيضا -بصفة عامة- مختلف.

وهكذا فإن الهوية الاجتماعية سمو بالتعلم من خلال المشاركة في التدريبات الاجتماعية (Volman and Ten Dam 2007)، ولم يول نهج الثقافة المجتمعية لجماعات التعلم - رغم ذلك - إلا قليلا من الاهتمام للكيفية التي يمكن بها أن يوظف التنوع بين الطلاب كمحور على المشاركة في التفكير النقدي

خاتمة:

لقد انطلقا في إسهامنا (بالدراسة الحالية) هذا من مقسمة فحواها أن التفكير النقدي مؤهل أساسي يحتاجه المواطنون للمشاركة في مجتمع ديموقراطي. ذلك أن التفكير النقدي يمكن المواطنين من القيام بدورهم الإيجابي في المجتمع، وبالتصرف بطريقة نقدية تنبئ على الوعي والمعرفة وقد ناقشنا مفهوم "مجموعات طلاب التعلم" كنهج تربوي واعد، للترقي بالتفكير النقدي في العملية التعليمية إن هذا النهج تتوفر فيه إمكانية تجاوز منظور "المعالية" و"المهارة العالية" للتفكير النقدي ويركز تفسير الثقافة المجتمعية لجماعات طلاب التعلم على القدرة النقدية وهذا يحس مفهوم "المشاركة" مكانة مفتوحة أما بالنسبة لمدى يتسبون مدخل المشاركة هذا، فإنهم يرون أنه ينبغي ألا يتشكل الهدف التعليمي من منظور التفكير النقدي فحسب، وربما من خلال منظور اكتساب التأهيل للمشاركة النقدية في تجمعاتهم (المهنية وغيرها) أو في تعاملاتهم مع مجتمعهم الأوسع ويشتمل ذلك التأهيل على ثلاثة أصابع هي المعرفة والمهارات وإرادة استخدام تلك المقومات

وتنطلق عملية اكتساب هذا التأهيل للنقدي عالي الأهمية عندما يعرّض الإنسان بشكل إيجابي في إسهامات اجتماعية هادفة ولا يتحقق التفكير النقدي أبدا- وفقا لهذا المنظور بإعداد برامج خاصة بهذا النوع من التفكير، يتم فيها تدريس المهارات المتصلة به باعتبارها مهارات فنية خاصة ذلك أنه إذا أريد للتعلم أن يكون له معنى بالنسبة للمفرد كي يسهم في نمو شخصيته (Wardekker 1998) فإنه من الضروري الربط بين عملية التعلم والمواقف الحالية والمستقبلية التي يستطيع الطلاب - ويرغبون - أن يطبقوا فيها ما اكتسبوه من معارف ومهارات (راجع مثلا Lave and Wenger 1991)

وهذا لا يعنى مطلقاً أن لخطط والإجراءات التي جرى النقاش حولها في القسم الثاني من هذا الفصل يعنون. تعميم التفكير النقدي، حالة تماماً من القيمة فإنها وإن كانت بعيدة على أطر نظرية مختلفة إلا أنها توفر خطوطاً إرشادية مفيدة، لترقية التفكير المنطقي (المقارنه للمسمية) أو مهارات التفكير العليا (المقارنه للمسمية) ذلك أن تلك الخطوط الإرشادية، يمكن استيعابها في تطويرها للاستراتيجيات التعليمية للاستفادة منها على نطاق مجتمعات طلاب التعلم.

إن فكره مجموعات طلاب التعلم توفر في رأينا السبل لتشكيل عملية المعلم بطريقة لا تحقق الأهداف التربوية المتمثلة في الوصول إلى مستوى رفيع في المجالات الموضوعية، وكذلك في مهارات التفكير النقدي وحسب، بل إنها تدعم الرغبة والقدرة على التصرف أو النسب في المواقف الاجتماعية المتنوعة بناءً على تلك الكفايات والمهارات وهذا أمر تتضح أهميته، في وقت يأخذ فيه الريح المادي أولوية على تعليم الطلاب كيف يفكرون نقدياً، وإعدادهم للإجابة على أسئلة كبرى لها تعقيداتها الملحوظة وهذا ما عرّضته مارثا نيسوم Martha Nussbaum في كتابها بعنوان: لا للريح المادي.

ب، القصيدة التي يجب الرهان عليها هي كيف يمكن لدور المعلم العالي الإسهام في تنمية "المواطنة المحصنة بالعلم" بعبارة أخرى كيف يمكن للتعليم أن يقوم بدوره كأساس صلب للمجتمع الديمقراطي وإن يصمم (يختص) الطلاب في تطبيقات على أرض الواقع بهدف العلو بنوعيه مشاركتهم، للعلو بمجتمعهم.

المصادر

- Angeli, C., and Valanides, N. 2009 "Instructional Effects on Critical Thinking: Performance on Ill-Defined Issues." *Learning and Instruction* 19 (4): 322-334.
- Beishuizen, J. J. 2008 "Does a Community of Learners Foster Self-Regulated Learning?" *Technology, Pedagogy and Education* 17 (3): 183-193.
- Belenky, M. F. Clinchy, B. M. Goldberger N. R., and Tarule, J. M. 1986 *Women's Ways of Knowing: The Development of Self Voice, and Mind* New York: Basic Books.
- Bereiter, C., and Scardamalia, M. 1987 *The Psychology of Written Composition* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Brown, A. 1997 "Transforming Schools into Communities of Thinking and Learning about Serious Matters." *American Psychologist* 52 (4): 399-413
- Brown, A. L. and Campione J. C. 1990 "Communities of Learning and Thinking, or a Context by Any Other Name." In *Developmental Perspectives on Teaching and Learning Thinking Skills* (Contributions in Human Development, 21), edited by D. Kuhn. Basel: Karger, 108-126
- Brown, A. L. and Campione J. C. 1994. "Guided Discovery in a Community of Learners." In *Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice: Classroom Lessons*, edited by K. McGilly. Cambridge, MA: M.I.T Press/Bradford Books, 229-270
- Burbules, N. C., and Berk, R. 1999 "Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits." In *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics*, edited by T. S. Popkewitz and L. Fender. New York: Routledge, 46-65
- Campione J. C., Shapiro, A. M. and Brown, A. L. 1995 "Forms of Transfer in a Community of Learners: Flexible Learning and Understanding." In *Teaching for Transfer: Fostering Generalization in Learning*, edited by A. McKeough, J. Lupart, and A. Marini. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 35-68
- Edwards, A. 2005 "Let's Get Beyond Community and Practice: The Many Meanings of Learning by Participating." *The Curriculum Journal* 16 (1): 49-65
- Engeström, Y. 1999 "Activity Theory and Individual and Social Transformation." In *Perspectives on Activity Theory*, edited by Y. Engeström, R. Miettinen, and R.-L. Punamäke. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ennis, C. 1991 "Discrete Thinking Skills in Two Teachers' Physical Education Classes." *The Elementary School Journal* 91: 473-486
- Ennis, R. H. 1989 "Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research." *Educational Researcher* 18 (3): 4-10.
- Gibson, G. 1995 "Critical Thinking: implications for Instruction." *Reference & User Service Quarterly* (RQ) 35: 27-35
- Giroux, H. A. 1994 "Toward a Pedagogy of Critical Thinking." In *Re-Thinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking*, edited by K. S. Watters. Albany: SUNY Press, 200-201
- Gutiérrez, K. and Rogoff, B. 2003 "Cultural Ways of Learning: Individual Traits or Repertoires of Practice." *Educational Researcher* 32: 19-25
- Halpern, D. 1998 "Teaching Critical Thinking for Transfer across Domains: Dispositions, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring." *American Psychologist* 53 (4): 449-455

- Kennedy, M., Fisher, M. B. and Ennis, R. H. 1991 "Critical Thinking Literature Review and Needed Research." In *Educational Values and Cognitive Instruction. Implications for Reform*, edited by L. Idol and B. F. Jones. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates. 11-40.
- Kuhn, D. 1999 "A Developmental Model of Critical Thinking." *Educational Researcher* 28 (2). 16-46.
- Lave, J., and Wenger, E. 1991 *Situated Learning, Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M. 1991 *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McLaren, P. 1994 "Foreword: Critical Thinking as a Political Project." In *Re-Thinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking*, edited by K. S. Walters. Albany: SUNY Press. 9-15.
- McPeck, J. 1981 *Critical Thinking and Education*. New York: St Martin's Press.
- McPeck, J. 1990 "Critical Thinking and Subject Specificity: A Reply to Ennis." *Educational Researcher* 19 (4). 10-12.
- Mercer, N. 2005. "Sociocultural Discourse Analysis. Analysing Classroom Talk as a Social Mode of Thinking." *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice* 1 (2): 137-168.
- Noddings, N. 1992 *The Challenge to Care in Schools. An Alternative to Education*. New York: Teachers College Press.
- Nussbaum, M. 2010. *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Pascarella, E., and Terenzini, P. 1991 *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Paul, R. 1992. *Critical Thinking. What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Rogoff, B., Goodman Turkkan, C. and Bartlett, L. 2001 *Learning Together: Children and Adults in a School Community*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejia Arauz, R., Correa-Chávez, M. and Angellilo, C. 2003 "Firsthand Learning through Intent Participation." *Annual Review of Psychology* 54: 175-203.
- Scandamalia, M., and Bereiter, C. 1991 "Higher Levels of Agency for Children in Knowledge Building. A Challenge for the Design of New Knowledge Media." *Journal of the Learning Sciences* 1 (1): 37-68.
- Siegel, H. 1992 "The Generalizability of Critical Thinking Skills. Dispositions and Epistemology." In *The Generalizability of Critical Thinking*, edited by S. P. Norms. New York: Teachers College Press. 97-108.

- Ten Dam, G., and Volman, M. 2004. "Critical Thinking as a Citizenship Competence: Teaching Strategies." *Learning and Instruction* 14 (4): 359–379.
- Terenzini, P. T., Springer, L., Pascarella, E. T., and Nora, A. 1995. "Influences Affecting the Development of Students' Critical Thinking Skills." *Research in Higher Education* 36: 23–39.
- Tsui, L. 1999. "Courses and Instruction Affecting Critical Thinking." *Research in Higher Education* 40: 185–200.
- Van de Pol, J., Volman, M., and Beishuizen, J. 2010. "Scaffolding in Teacher-Student Interaction: A Decade of Research." *Educational Psychology Review* 22: 71–297.
- Van Oers, B. 2009. "Developmental Education: Improving Participation in Cultural Practices." In *Childhood Studies and the Impact of Globalization: Policies and Practices at Global and Local Levels—World Yearbook of Education 2009*, edited by M. Fleer, M. Hedegaard, and J. Tudge. New York: Routledge. 293 – 317.
- Van Oers, B. 2010. "Children's Enculturation through Play." In *Challenging Play: Post-Developmental Perspectives on Play and Pedagogy*, edited by L. Brooker and S. Edwards. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Van Oers, B., and Wardekker, W. 1999. "On Becoming an Authentic Learner: Semiotic Activity in the Early Grades." *Journal of Curriculum Studies* 31 (2): 229–249.
- Volman, M., and Ten Dam, G. 2007. "Learning and the Development of Social Identities in the Subjects Care and Technology." *British Educational Research Journal*, 33 (6): 845–866.
- Wardekker, W. 1998. "Scientific Concepts and Reflection." *Mind, Culture and Activity* 5: 143–153.
- Wardekker, W. 2001. "Schools and Moral Education: Conformism or Autonomy?" *Journal of Philosophy of Education* 35: 101–114.
- Weinstein, M. 1991. "Critical Thinking and Education for Democracy." *Educational Philosophy and Theory* 23: 9–29.
- Wells, G. 1999. *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westheimer, J. 2008. "On the Relationship between Political and Moral Engagement." In *Getting Involved: Global Citizenship Development and Sources of Moral Values*, edited by F. Oser and W. Veugelers. Rotterdam/Taipei: Sense. 17–29.
- Westheimer, J., and Kahne, J. 2004. "What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy." *American Educational Research Journal* 41: 237–269.

كشاف المصطلحات والأعلام

1

المصطلح	الرقم الصفحات
الحيدر كاليصوريا لمارب	279
المفكع النقدي	
دارد الأعمال دراسا	887 881 880 879 871 869 866 797 528 380 245 16
ارسطو	686 564 209 81 71
استعداد للفتح	xlv. 25. 31 51 108. 125. 356. 542
فيلس	826 542 534 327 304 4
الاسدع	561 555 417 414 413 409 406 403 402 398 397 396 17 675 656 648 646 620 580 571 570 568 567 566 893 892 890 770 768 750
الإنفس	754 635 634 413 172 106
الاجتهاد	825 494 475 176 15
الاحكام الصائبة	201 200 193 158 124 123 119 117
الاحكام العقلانية	448 195
الاحكام المدنية	50
الاحكام بمسطمة	183 119 115
الادراك عرقي	ix. 14. 23. 65 75 136 174 227 540 553 554 555 556 557 564 570 573 575 577 578 579 580 585 586 587 590 593 594 595 597 598 600 602 603 604 605 606 607 612 613 614 616 647 712
الازدواجية	851 802
الاستدلال العقلي	297 200 10
الاستدلال القياسي	593 64 59 57
الاستدلال المطلق	562

المصطلح	أرقام الصفحات
الاستقراء	60 59
الإسلام	475
الاستغاثية	viii, x, xii, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 35, 36, 38, 39, 41, 45, 46, 86, 89, 93, 94, 96, 97, 107, 110, 112, 113, 114, 266, 267, 268, 291, 292, 293, 395, 396, 397, 399, 400, 402, 404, 406, 407, 409, 411, 412, 413, 414, 417, 443, 444, 445, 483, 487, 648, 642, 553, 735, 728, 716, 713, 710, 703, 691, 676, 672, 670, 649, 795, 792, 791, 775, 770, 763, 754, 753, 746, 745, 744, 856, 854, 849, 847, 845, 844, 842, 827, 823, 811, 810
الانحراف الحماوي	xiii, 159, 285, 326, 424, 425, 426, 429, 430, 431, 432, 433
الانحياز	805, 593, 562, 539, 230, 166, 3
الإنجليزية - تخصص	488, 487, 486, 485, 484, 478, 472, 454, 451, 437, 346, 323, 267, 3, 799, 626, 577, 549, 541, 540, 532, 519, 518, 511, 510, 886, 833, 831, 824, 817
الانحباط الذاتي	viii, xii, 3, 23, 24, 232, 291, 295, 297, 298, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 312, 315, 554, 559, 575, 576, 577, 578, 579, 580, 614, 621
الأندولوجية	855, 807, 803, 802, 798, 797, 787, 686, 258
الأندولوجية المائدة	808
الإنجازات	635, 593, 592, 590, 588
الهدائل	542, 519, 399, 268, 254, 210, 199, 183, 158, 140, 119, 117, 96, 53, 749, 735, 700, 572, 570, 565
الناشر - شخص	502, 456, 406, 267, 261, 260, 259, 257, 211, 139, 128, 113, 89, 882, 870, 834, 748, 742, 702, 687, 654, 596, 546, 538, 780, 775, 741, 739, 406, 405, 397, 291, 263, 102
الفاعل الذاتي	531, 355
المحور	312
الحصول المائق	436
الحصيل الماورائي	471, 455, 435, 258, 243, 199, 196, 193, 152, 147, 145, 144, 20, 656, 631, 602, 591, 587, 585, 580, 579, 575, 572, 488, 886, 794, 787
النحو	580
النحو الإدراكي	796
النحو ضد المبادئ	x, xii, 10, 12, 15, 16, 17, 18, 33, 34, 35, 36, 37, 215, 445, 491, 527, 546, 642, 688, 689, 790, 792, 821, 835, 839, 840, 842, 847, 848
الترجمة المفيدة	

أرقام النسطورات	المصطلح
850 851 852 854 856, 893	
725 724 716 125 124 121 122 121 120 118 117	النسائل المقدني
400 112 30	النسرف المقدني
527	سالمه التعلم
891 777 527	العلم المقدني
577	نماضة العلم
824 823 805 494 491 490 444	النماض
177 176 173 172 170 157 109	التعلم المستمر
443 437 433 423 422 283 274 273 255 160 158 44 31 2 765 738 704 682 577 566 546 513 504 465 459 866	التعليم الجامعي
vi, vii, viii, x, 2 7 8 9, 10 12 13 14 15, 17 18, 20, 21 23, 29, 30, 31 34 35, 38, 43 45, 66, 71 72 75, 76, 77 81, 85, 86, 88, 89, 90, 93 96, 97 98, 99 101, 104, 105 106, 107 110, 133, 136, 137 143, 157 158, 159, 167 228, 273 246 245 236 233 232 199 196 171 166 151 125 120 108 291 289 284 467 466 463 450 449 448 447 445 442 426 400 529 524 520 513 510, 506 503 493 491 487 477 606 588 587 586 585 556 554 553 543 533 532 788, 770 769 735 698 689 682, 650 646 642 631 855 854 847 841 840 830 822 821 820 818 817 889 887 879, 863 862 860 859	التعليم العالي
877 791 738 234	التعليمية
600 398 362 361 360 200 198 186, 145 129 124 122, 54 45 673 671	التفكير البشري
894 570 317 186 185 45 24	التفكير البشري مضمون
viii, 135 225, 226, 233 234, 236, 237 238, 242 243, 244 245, 246	التفكير البشري المكتف
66	التفكير البشري عبر نسيج
445	التفكير البشري والتعلم
245 234 33	التعلمية
xiii, 556, 616, 618, 619, 621 623, 626, 627 629, 630, 633	التعليمات
xiii, 616, 618, 619 621, 623, 626, 627 630	التعليمات الدفعية
601 567 564 501 387 268 185 116 94, 93	التعليمات
x, 5, 470, 500, 501 519	التدوين الثقافي
244 236 235	التدوين المكتف

المصطلح	أرقام الصفحات
الثقافات الوطنية الآسيوية	501
الثقافة الغربية	471 500 513 519
الجامعة الأمريكية بالقاهرة	471 472 475 476 477 478 480 483 485 486 493
الجدلية	84 90 162 181 191 197 200 220 230 241 306 367 190 494 509 525 607 844 848
الجماعية	524 527 534 536 537 539 821 824 874
الجمعية الفلسفية الأمريكية	20 620 628
العدالة	79 96 99 108 686 842
العبرت البعدي	872 874 875 876 877 878 881 882
العصبية	16
الغيرة الحقيق	59 60 117 143 151 152 166 222 265 305 357 415 429 494 522 547 556 596 605 654 660 670 671 678 681 728 739 742 766 804 816 877 882 886
الخرصة	33 433 286
الخطابة	81 85 87 209 211 215 332 333 480
الخطط التعميمية	435
الدكتوراه عظيم	417 412 xii
الراسمالية	34 38 676 796 797 799 800 801 808 820
الرفق	121 123 274 492
الزواج المثلي	796 798
الزحف	129 183 193 201 586 588 589
المكان الأصليين	443 444 451 500 512
المسؤول السياسي	411
المسؤول المقدي	100 399 705 746 772
السلوكيات المعرفية	882 881 879 862 860 859 xi
السمات	186 170 152 143 138 134 128 123 111 100 87 2 86 xiii 334 528 513 467 464 459 458 359 325 323 305 302 860 865 864 863 745 736 727 652 633 623 564 562 880 879 872
الشك المهي	662 670 674 680
الشك المعقول	53 57 58 59 61 62 65
الصين المعكرونة المصدي	7 446 453 527 528 529 531 532 533 535 537 538 539 540 542 543 544 546 547 550 564 883
الصيغ الداني	143 302 306 307 308 311 313 365
الطب	52 55 58 65 252 262 263 264 266 268 278 296 403

الرموز التصنيفية	المصطلح
724,720,719 718 716,715,711,710,690,411,406 729,727	
867,824,789,705,704,688,686,562,499,490,444	المدالة الاجتماعية
884,803	العسكرية
582,720	العوامل النفسية
831,571,542,484,411 404,278 288,198 67 4	العلوم الاجتماعية
593,574,496,490,260,259,191,153 152,140,84,83,51 25 867 770,666,660,657,618	الفنوس
755 428,85	المرهبات
424,409,406,398 346,200 184 188 172 171,161,159 73,72 855,850,819,816,799,798,742,662,621,533 426 857 856	الغريبة - مجالها
814,32,45,120,123,124,125,127,828,359,353,356,356,350,342	المضائل
562	التميز الناطقي
240	التميز الذاتي
813,811,794 793	التميز الشخصية
884,793,755,650 412 286,265,257,256,253,134,104	التميز
473,457,265 263 261,260,241,232,188 50	القانون
859,846 817,37	القدر
588	الكونفوشيوسية (الفهم - الفرق بين - الفرق بين)
94,97 180,112,790	الكمية المتقدمة
838	الكميات
648,633,624	الكميات الزمنية
62	الكميات
621,576,368,306,305,300 119,25	الكميات
887,886	الكميات الديمقراطية
85,84,83,82,80,79,77,76,75,72,71,44,28,27,25,23,21,18 823,588,487,246,208,183,134,108,98,89,88,87	الكميات
506,363,361,336,335,328,325,320,288,219,201,192,36	الكميات

المصطلح	أرقام المصطلحات
أجرة في الترميز	639
مشاركة الوجدانية	823
معرفة الرسمية	399 104
المعرفة المعنوية	297
المعرفة بظرفه	102
المعرفة الوطنية الأصلية	519 502
المفكر المفدي	viii, 22 30, 45, 48, 116, 126, 128, 129, 252, 292, 295, 296, 298, 299, 300, 302, 303, 304, 305, 306, 309, 315, 422 601, 625, 634, 635, 735
مقترده المصنفة	199
المقولات الزائفة	589 588 72 64
الملازمة	252
الملاحظة	787 777 749 531 516 512 263 161 58 49
لمارسه المعنوية مفهوم	239,585
مناظره	xii, xiii, 79, 82, 87, 89, 108, 134, 159, 181, 182, 184, 190, 193, 196, 200, 206, 208, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 221, 229, 229, 231, 232, 234, 236, 217, 218, 241, 242, 244, 246, 289, 293, 335, 343, 344, 352, 361, 389, 648
المنافق	xlv 27 28, 32 116, 118, 120, 121, 125, 126, 127, 129, 130, 134, 138, 139, 142, 140, 152, 292, 353, 364, 403, 412, 605, 652, 654, 655, 659, 665, 671, 712, 880, 893
لمنطق الشعبي	607 589 327 84
لمنطق العام	84
مفردات المعركة	636 569 560 447
مواظبة	x xi, 10 75, 77 9 475, 486, 562, 694, 716, 789, 817, 819, 820, 821, 822, 823, 824, 825, 826, 827, 828, 829, 830, 831, 832, 833, 834, 835, 843, 854, 886, 888, 893, 898
المواظبة البغية	827 826 825 824 823, 822, 821, 820, 819, 817, 789, 475 15, 893 835-834 833 832, 831, 830, 829, 828
الموضوعية	334 320 313 265 259 251 143 142 129 111 87, 75 75 13 9, 881 862 860 813, 719, 686, 684, 565 508 463, 455, 696 892 890, 889
الموقف لتعدد	636 620 618 617
النظام المنصيري	789

المصطلح	أرقام الصفحات
الهندسة	89 464 466 544 826
الهجرة	9 5 601 875
الورث الدلالي	1 880 878 877 876 875 873 871 870 869 865 865 796 xix 887 886 883 882
الوعي المخدي	36 106 107 290 824 834 843

ب

باريس	697 649 554 400 399 196 266 174 93 46 35 33 29 6 vii ii 846 790 770 750 749 746 745 736 712
بهاء الصريح	148 81
بروكمبل	3 793 790 766 741 743 735 689 685 197 268 140 139 x
بدء معرفة	862 777

ت

تحليل الخبيث	33 56 182 433
تخطيط مدمج	684 694
تصميم حفرات	43 767
تصنيف SLO	387
تعليم المتكبر المتدي	157 137 133 108 101 75 67 61 34 21 13 12 11 2 vii viii 244 233 219 215 213 186 185 182 181 168 165 159 528 524 509 506 504 444 432 411 427 423 422 293 554 546 545 544 542 539 536 534 532 530 529 561 565 569 571 575 580 594 738 781 791 807 854 867 868
تعليم الكنية (المعبر)	168 437
تقوى البهمن	798 801
سمية الإدارة	72 75
سمية المتكبر المتدي	159 160 230 276 297 317 384 477 488 512 517 537 558 581 650 740

ث

577	نقاعة التعلم
-----	--------------

ج

400 269 264 263 258 167 154 153 145 104 95 66 24	حل لمشكلات
571 570 567 564 563 530 465 457 452 419 402	
672 671 658 652 639 628 601 600 574 573 572	
896 859 858 775 754 741 730 719 716 698	

ح

viii, xii, 275, 276, 277 278, 279, 280, 281 282, 283 284 285 286, 287 288	خريطة المفاهيم
---	----------------

د

845 790 625 579 577 563 562 505 139 47 36	ديوي
---	------

ر

486 476 443	رأس خال الثعالي
-------------	-----------------

ط

x, xiv, 642 710, 711 718 719, 720, 721 722 725 726, 727 728	طب المظالم
---	------------

ع

194 193 192 191 190 189 188 187	عقوبة الأعداء
ix 553, 555 573, 585, 586 587 590, 593, 594, 596 597 598 600, 602 604 605, 606, 607 614 617	علم الإدراك

ف

فاسيون	24 26 141 142 147 268 426 436 493 508 534 624 652 557 677 716
فركمورت لفتنكير السفيدي	493 690 792 799 800 827 852
فخرية	
فهرري	33 220 235 668 767 790 821 834 840 841 842 849 850 851 852 853 857

ق

قربان التكمير السفيدي	50 56 57 112 150 327 328 583
-----------------------	------------------------------

ك

كتابه المقال	391 390 384 378 374 371 376
كعبه التفت (اكتشاف الخلال	213,219
في التعمير	
كعبه الادراك (لحرفي)	640

م

م وراء الإدراك	603 600 595 580 579 578 577 570 555 554 550 540 65 24 23 25 624 623 622 621 620 618 617 616 615 614 613 612 636 627 626 625
مادور و التخليص	280 281 282 283 285 312 436 437
مادور و المهارات	27 614 642 715 716 727 723 725 728
مجموعات طلاب التلحم	789 890 891 892 893 897 898
مروقه	589
مصادقية مصباح	58 193 471
مماس التآثر	424 425 435 436
معرفة الدار	100 135 157 574
مناهم التكمير النقيبي	115 379 382 492 645 793 842
مقررات التفكير النقدي	16 159 161 163 169 180 185 188 203 255 327 365 367 368 436 439 531 535 574 584 622

مهارات المحكم المعب	898 675 633 624 595 553 373
مهارات التفهيم النقدي	392 390 387 385 382 376 290
مهارات المجاجة	18

ن

نظريه الركائر	888 887 886 869 866 796
نموذج بنظره التقليدي	244 238 237 231 226
نوع النظم	831

هـ

هابرمان	846 821 790 691 688 687 682
هالبر	645 607 606 604 603 602 599 598 592 147 143
هيشيكوت	185

و

وجبات النظر	183 150 146 135 108 85 74 54 45 44 39 33 25 15 14 236 235 234 230 229 217 199 197 196 193 185 692 671 662 578 492 473 463 462 390 292 267 892 887 866 822 789 788 772 764 761
-------------	--

المترجمون في سطور

د. حسنى عبد الرحمن الشيمي

♦ من مواليد محافظة الغربية في انعام 1944

المؤهلات الدراسية

- ♦ ليسانس اداب وثائق ومكتبات-كلية الآداب-جامعة القاهرة، 1965م.
- ♦ دراسات في العربية وعلم النسخ-كلية التربية-جامعة عين شمس، 1969-1970م.
- ♦ ماجستير مكتبات-كلية الآداب-جامعة القاهرة، 1976م
- ♦ دكتوراه المعلومات كلية الآداب-جامعة القاهرة، 1984م
- ♦ ثورات تدريسية متعددة في المكتبات والمعلومات والتدريس والحاسوب.

الوظائف

- ♦ امين مكتبة مرسية 1965-1970م [تجربه عمليه تؤكد بدهية - أصلح التعلم يصلح

المجتمع

- ♦ ملحق بجامعة الدول العربية-القاهرة، 1970-1977م
- ♦ محاضر (معار) قسم المكتبات كلية اللغة العربية-جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1977-1979م.
- ♦ مسكترير ثالث بجامعة الدول العربية القاهرة، 1979-1982
- ♦ مرسى مساعد بقسم المكتبات الوثائق بآداب القاهرة 1982-1983م (إجاره من جامعة الدول العربية)
- ♦ أستاذ مساعد بقسم المكتبات والمعلومات كلية العلوم الاجتماعية-جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1985-1991 (إجاره من جامعة الدول العربية)

- مدير بالإدارة العامة للإعلام-جامعة الدول العربية 1991-2000م.
- رئيس إدارة الدرامات والتخطيط (الإعلامي) -جامعة الدول العربية 2000-2002م.
- وزير مقوض – هيئة البحوث والدراسات والتخطيط-جامعة الدول العربية، 2002-2003م.
- وزير مقوض-إدارة آسيا وأستراليا-جامعة الدول العربية، 2003-2006م.

مهام التدريس والتدريب:

- التدريس في جامعات القاهرة وطنطا والأزهر وحلوان والمنوفية.
- التدريس في المعهد الدبلوماسي-وزارة الخارجية المصرية.
- المشاركة في البرامج التدريبية لمركز إعداد القادة.
- المشاركة في البرامج التدريبية لأمناء المكتبات المدرسية.
- المشاركة كمستشار تطوعي بإدارة المكتبات المدرسية في تقييم الكتب المعروضة في تخصص المكتبات والوثائق والمعلومات على إدارة المكتبات المدرسية لتضمينها في قوائم الاختيار.
- المشاركة في تقييم أبحاث الأمناء لمسابقات في الإدارة.

الإنتاج العلمي:

- أكثر من 60 عملاً فكرياً يتراوح بين التأليف والترجمة وعروض الكتب وأبحاث المؤتمرات ومقالات الدوريات إضافة إلى الإشراف على عدد من أطروحات الماجستير والدكتوراه، والمشاركة في المنتديات الإعلامية والثقافية والمعلوماتية.

د. عماد عبد العزيز جاب الله

أستاذ علوم المعلومات المساعد ومستشار إدارة المعرفة والتحول الرقمي

- من مواليد محافظة الغربية في العام 1976.
- حاصل على درجة الليسانس في تخصص المكتبات والوثائق من كلية الآداب - جامعة طنطا، ودرجة الماجستير في المكتبات والمعلومات في دراسة بعنوان: تحصيل فهرس المكتبات الوطنية في كل من مصر والسعودية والولايات المتحدة الأمريكية من كلية الآداب - جامعة القاهرة. ودرجة الدكتوراه في المكتبات والمعلومات في دراسة بعنوان: إدارة المعرفة في البيئة الإلكترونية العربية.
- بدأ حياته المهنية كأخصائي للمعلومات بوزارة التربية والتعليم، ثم مركز البحوث الأمريكي، ثم شبكة أسلام أون لاين، كما استهل حياته الأكاديمية كمعيد ثم مدرس مساعد بقسم المكتبات والمعلومات بكلية العلوم الاجتماعية - جامعة 6 أكتوبر، ثم أستاذا محاضرا ثم أستاذا مساعدا ثم رئيسا لقسم تقنية المعلومات بجامعة الشارقة التي التحق بالعمل بها منذ العام 2007 وحتى العام 2019.
- أسس وأدار العديد من برامج علوم المعلومات وإدارة الوثائق والأرشيف بجامعة الشارقة.
- انتخب خبيرا خارجيا للمعلوماتية والمحتوى الرقمي بالمنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم. وله العديد من الأوراق البحثية وأوراق العمل والإسهامات المجتمعية في مجالات: إدارة المعرفة - التحول الرقمي - نظم إدارة المحتوى - تأهيل العاملين في مؤسسات المعلومات.
- أدار العديد من مشروعات التنمية الثقافية والتحول الرقمي ببعض المؤسسات الثقافية والمعلوماتية.

أ. ياسمين حسني

باحثة في مجال المعلوماتية

- من مواليد محافظة القاهرة في العام 1981.
- حاصلة على الليسانس في المكتبات والمعلومات - كلية الآداب جامعة القاهرة.
- حاصلة على السنة التمهيدية للماجستير تخصص علوم المكتبات والمعلومات-كلية الآداب جامعة القاهرة.
- حاصلة على دبلومة تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها-الجامعة الأمريكية بالقاهرة.
- حاصلة على دبلوما تصميم تطبيقات البرمجيات تحت مظلة نظام Android.
- شاركت في العديد من الاسهامات البحثية والتخصصية في مجالات علوم المعلومات - إدارة المعرفة - تأهيل العاملين - المكتبات المدرسية.

